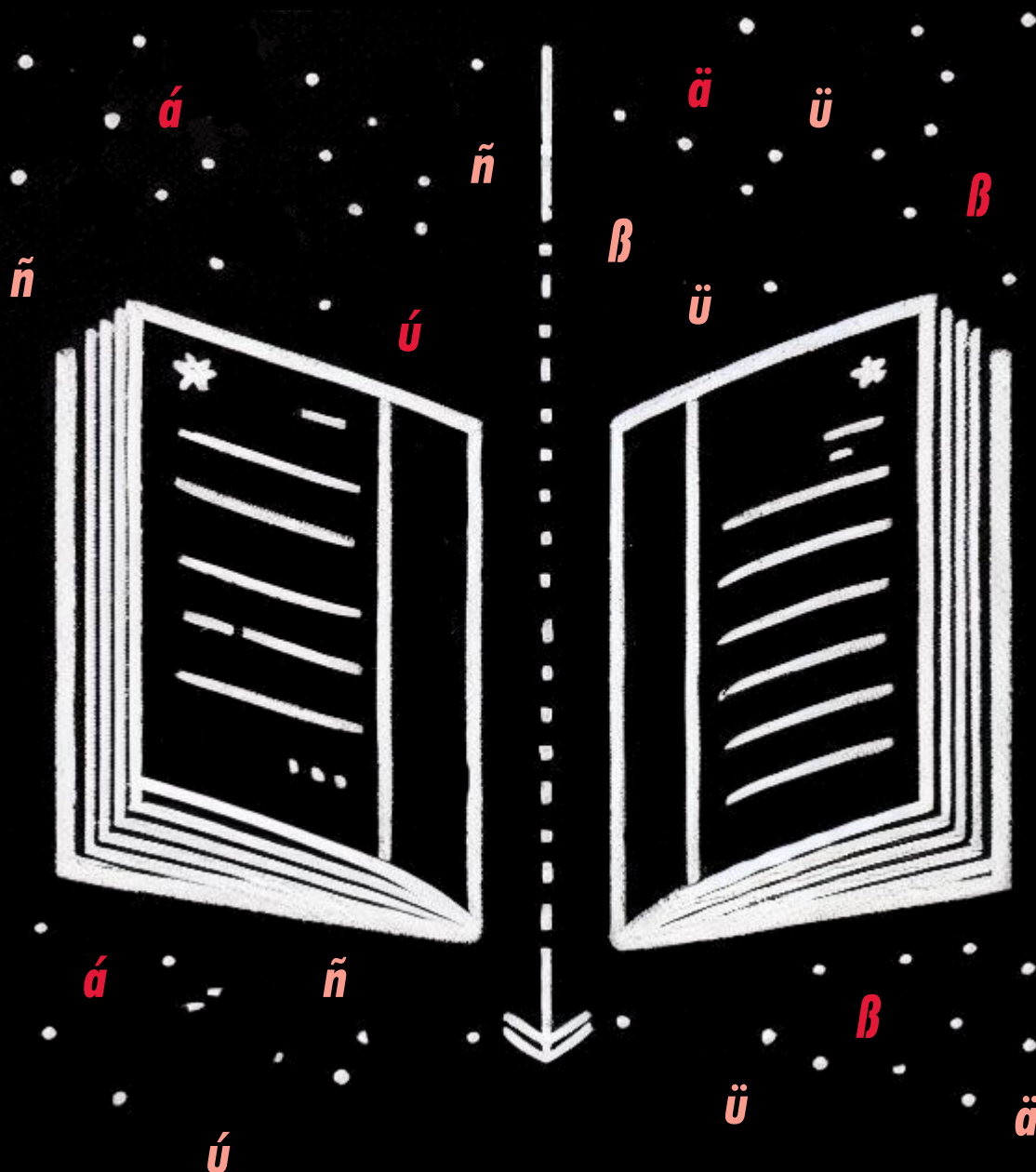


Magazin

REVISTA DE GERMANÍSTICA INTERCULTURAL

fage

ISSN 1136-677X Asociación de Germanistas de Andalucía AGA
Andalusischer Germanistenverband 2025/26 - Número 33
DOI: <https://dx.doi.org/10.12795/mAGazin.2025.i33>



Magazin

REVISTA DE GERMANÍSTICA INTERCULTURAL

Editora

Dra. Guiomar Topf Monge
Universidad de Sevilla

Editoras invitadas

Belén Lozano Sañudo
Universitat de València

Astrid Schmidhofer
Universität Innsbruck

Consejo Científico Asesor

Dra. Margarita Blanco Hölscher
Universidad de Oviedo

Dra. Andrea Bogner
Universidad de Göttingen

Dra. Nadia Düchene
Universidad París Est

Dra. Marta Fernández-Villanueva Jané
Universitat de Barcelona

Dra. Isabel García Adán
Universidad Complutense de Madrid

Dr. Arno Gimber
Universidad Complutense de Madrid

Dr. Juan José Gómez Gutiérrez
Universidad del País Vasco

Dr. Linus Jung
Universidad de Granada

Dra. Christina Jurcic
Universidad de Oviedo

Dr. Javier Orduña Pizarro
Universitat de Barcelona

Dr. Georg Pichler
Universidad de Alcalá de Henares

Dr. Erwald Reuter
Universidad de Tampere, Finlandia

Consejo de Redacción

Dra. Ana Yara Postigo Fuentes
Heinrich-Heine Universität Düsseldorf

Dra. María Rosario Bautista Zambrana
Universidad de Málaga

Dra. Isabel Gallego Gallardo
Universidad de Cádiz

Edición gráfica

Mireia Maldonado Parra
mirmaldonado@gmail.com

Depósito Legal: SE-1376-96
ISSN 1136-677X

<https://revistascientificas.us.es/index.php/mAGazin/>

Einleitung/Introducción

4

Wissenschaftliche Artikel / Artículos científicos

14

Traducción y adaptación de *Der kleine Drache Kokosnuss* al español: un estudio fraseológico
Maricel Esteban-Fonollosa

30

Las partículas modales y discursivas alemanas como recursos lingüísticos de oralidad fingida en la literatura infantil y juvenil: un estudio de caso de la traducción al español de *Momo* de Michael Ende
Hang Ferrer Mora

42

La traducción de literatura infantil sobre migración en alemán y español: características, culturemas y técnicas
María Pilar Castillo Bernal

56

El valor didáctico de la poesía infantil y juvenil y el papel del traductor a través de tres textos poéticos y su traducción alemán-español
Teresa Cañadas García

68

Traducir la infancia: desafíos estilísticos y culturales en la traducción de Ana María Matute (ES-DE)
Elena Serrano Bertos

82

Momo de Michael Ende o la evolución diacrónica de la traducción en la literatura infantil y juvenil
Cristina Victoria Paneque de la Torre

96

La serie *Los Cinco* retraducida en el siglo XXI: la recepción de la novela *Five on a Treasure island* en alemán y español
Pino Valero Cuadra

116

La recepción de *Fliegender Stern* de Ursula Wölfel, en España: un análisis traductológico descriptivo
Andrea H. L. Springer

134

La recepción en prensa española de *Heidi*: intermedialidad y transformación
Patricia Rojo Lemos

146

La traducción de *Dornröschen* (*La bella durmiente*) de los hermanos Grimm en el aula de ELE (Español como Lengua Extranjera)
Laura Ramírez Sainz

Gutachter / Revisores

162

Verbände / Asociaciones

164

Werben Sie bei uns / Anúnciate en
Magazin
166

Creada por la
Asociación de Germanistas de Andalucía

AGA Andalusischer
Germanistenverband
EOI Cádiz. Departamento de Alemán
C/Pintor Sorolla nº15. E-11010
Cádiz
asociaciongermanistasandalucia
@gmail.com
www.germanistas.com

Presidenta

Isabel Gallego Gallardo
Universidad de Cádiz

Vicepresidenta

Ana Yara Postigo
Universidad de Málaga

Secretaría

María Jesús García Serrano
Universidad de Málaga

Tesorería

Smilja Dichevska
Universidad Pablo de Olavide

Vocalías

Vocal de los miembros

Alice Stender
Universidad Pablo de Olavide

Vocal de relaciones públicas

Olga Koreneva Antonova
Universidad Pablo de Olavide

Vocal de universidades

Anja Käufer
Universidad de Granada

Vocal de enseñanza primaria y secundaria

María José Rodríguez
Universidad Pablo de Olavide

Vocal de formación

Bettina Kaminski
Universidad de Sevilla

Vocal de cultura

Friederike Ott
Universidad de Córdoba

Vocal de internacionalización

Lourdes Crespo Sánchez
Instituto de Enseñanza Secundaria Drago,
Cádiz

Vocal de redes sociales

Antonio Lérica Muñoz
Universidad Pablo de Olavide

La traducción de la literatura infantojuvenil entre las lenguas alemana y española

Introducción al número monográfico

Belén Lozano Sañudo
Universitat de València
Belen.Lozano@uv.es
<https://orcid.org/0000-0002-1285-6442>

Astrid Schmidhofer
Universität Innsbruck
Astrid.Schmidhofer@uibk.ac.at
<https://orcid.org/0000-0001-6287-3032>

DOI: <https://dx.doi.org/10.12795/mAGAzin.2025.i33.01>

Hasta bien entrada la década de los 70 del siglo XX, la traducción de la literatura infantojuvenil (TRALIJ) apenas recibe atención por parte de la Academia, a pesar del papel crucial que ha desempeñado a lo largo de la historia, tanto en la educación de generaciones enteras, como en la configuración de los cánones literarios de distintas culturas/sociedades.

Esto se debe principalmente a dos cuestiones. Por un lado, hasta los años 50 del siglo XX, los críticos atribuían escaso valor a este género, que contaba con un reconocimiento exiguo por parte de la Academia, la sociedad y las editoriales. De hecho, Shavit (1994: 5) se refiere a la literatura infantojuvenil (LIJ) como la «Cenicienta» de los estudios literarios.

Por otro lado, tal y como apunta Hermans (1985: 9), hasta las últimas décadas del siglo XX los estudios literarios ignoraban casi por completo la traducción. El fenómeno de la traducción literaria no se hallaba presente, o si lo estaba era en una posición muy marginal, ni en los manuales sobre historia de la literatura ni en las críticas literarias a nivel internacional.

En este sentido, Hermans (1985: 9) pone de manifiesto que las traducciones no eran objeto de análisis ni de reflexión, a pesar de formar un subgrupo textual dentro del sistema literario de la cultura receptora y ejercer una función dentro del mismo. En sus propias palabras (Hermans 1985: 8), «[a] translation may have its limited use as a stepping-stone to an original work, but it cannot presume to form part of the recognized corpus of literary texts».

En lo concerniente a la primera de las dos cuestiones expuestas, a finales de los años 70, principios de los 80, la denominada Escuela de la Manipulación se abre paso en la traductología e introduce el nuevo enfoque descriptivista, que rechaza la clasificación de las obras o géneros literarios en literatura «de primera» o «de segunda» y defiende la necesidad de estudiarlos todos como única forma de no dejar lagunas en las historiografías literarias y entender la evolución de los polisistemas literarios de los diferentes países (Bassnett 1998: 135).

En consonancia con los postulados de este nuevo enfoque, desde los años 70 asistimos a una «dignificación» del género de LIJ, que se hace patente, entre otras cosas, en la proliferación, tanto fuera como dentro de nuestras

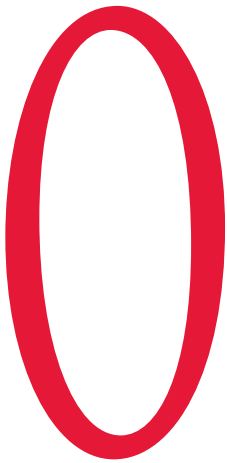
Die Übersetzung von Kinder- und Jugendliteratur im Sprachenpaar Deutsch-Spanisch

Einführung in das Themenheft

Belén Lozano Sañudo
Universitat de València
Belen.Lozano@uv.es
<https://orcid.org/0000-0002-1285-6442>

Astrid Schmidhofer
Universität Innsbruck
Astrid.Schmidhofer@uibk.ac.at
<https://orcid.org/0000-0001-6287-3032>

DOI: <https://dx.doi.org/10.12795/mAGAzin.2025.i33.01>



Obwohl die Übersetzung von Kinder- und Jugendliteratur (ÜKJL) sowohl für die Bildung ganzer Generationen als auch in literarischen Kanon in unterschiedlichen Kulturen und Gesellschaften schon lange eine zentrale Rolle spielt, fand sie bis weit in die 70er-Jahre des 20. Jahrhunderts in der wissenschaftlichen Forschung kaum Beachtung.

Dies ist vor allem auf zwei Gründe zurückzuführen. Zum einen maßten Kritiker diesem Genre bis in die 1950er-Jahre nur geringen Wert bei, da es sowohl in der wissenschaftlichen Forschung als auch in der Gesellschaft und im Verlagswesen kaum Anerkennung fand. So bezeichnet Shavit (1994: 5) die Kinder- und Jugendliteratur (KJL) treffend als das »Aschenputtel« der Literaturwissenschaft.

Zum anderen, wie Hermans (1985: 9) hervorhebt, wurde die Übersetzung bis in die letzten Jahrzehnte des 20. Jahrhunderts von der Literaturwissenschaft nahezu vollständig ignoriert. Das Phänomen der literarischen Übersetzung war in den

Literaturgeschichten ebenso wenig präsent – oder allenfalls in äußerst marginaler Position – wie im internationalen literaturkritischen Diskurs.

In diesem Zusammenhang weist Hermans (1985: 9) darauf hin, dass Übersetzungen weder Gegenstand analytischer noch theoretischer Überlegungen waren, obwohl sie innerhalb des literarischen Systems der Zielkultur eine eigene Textuntergruppe bilden und darin eine spezifische Funktion erfüllen. In Hermans' Worten, »[a] translation may have its limited use as a stepping-stone to an original work, but it cannot presume to form part of the recognized corpus of literary texts« (1985: 8).

In Bezug auf die erste der beiden genannten Fragen gewann Ende der 1970er- und Anfang der 1980er-Jahre die sogenannte Manipulation School innerhalb der Übersetzungswissenschaft an Bedeutung. Infolgedessen erfuhr ein neuer deskriptiver Ansatz, der eine Abkehr von einer Einteilung literarischer Werke oder Gattungen in »erstklassige« und »zweitrangige« Literatur forderte, immer größere Zustimmung. Vertreter dieses Ansatzes plädieren dafür, alle Texte in die Betrachtung einzubeziehen und verfechten dies als den einzigen gangbaren Weg, um Lücken in der literaturgeschichtlichen Darstellung zu vermeiden und die Entwicklung der literarischen Polysysteme verschiedener Länder zu verstehen (Bassnett 1998: 135).

fronteras, de premios y certámenes literarios dedicados a la LIJ. En 1978 se otorga por primera vez el Premio Nacional de Literatura de Infantil y Juvenil en España.

En este contexto, la Sociedad Internacional de Investigación en Literatura Infantil, conocida por sus siglas en inglés IRSL, celebra en 1976 la tercera edición de su simposio bianual titulada «Problems of Translation in the Field of Literature for Children and Young People», considerada por muchos (Valero *et al.* 2022: 12) el «Nacimiento de los estudios en torno a la TRALIJ».

Paralelamente, y en lo concerniente a la segunda de las cuestiones expuestas, a mediados de los 70, los estudios sobre traducción parecían haber alcanzado un callejón sin salida y un grupo de académicos identificados con la ya mencionada Escuela de la Manipulación, pusieron de relieve que el avance y la consolidación de la traductología como disciplina empírica autónoma requería el desarrollo de una rama descriptiva (Toury 1985: 16) dentro de la traductología pura.

Los integrantes de esta escuela compartían la visión de que la disciplina debía desarrollarse gracias a la constante interacción entre hipótesis y modelos teóricos y estudios de caso realizados para rebatirlos, confirmarlos, expandirlos o modificarlos.

Asimismo, sostenían la necesidad de ampliar el ámbito de estudio de la traductología para abarcar el estudio de la traducción en su triple vertiente de producto, proceso y función en el polo de llegada (Toury 1995: 29).

En el conocido Mapa de Holmes (Toury 1995: 10) que presentamos a continuación se recogen de forma esquemática los campos de investigación que esta escuela propone para los recién inaugurados Estudios Descriptivos de Traducción, donde se pueden clasificar los estudios compilados en el presente número.

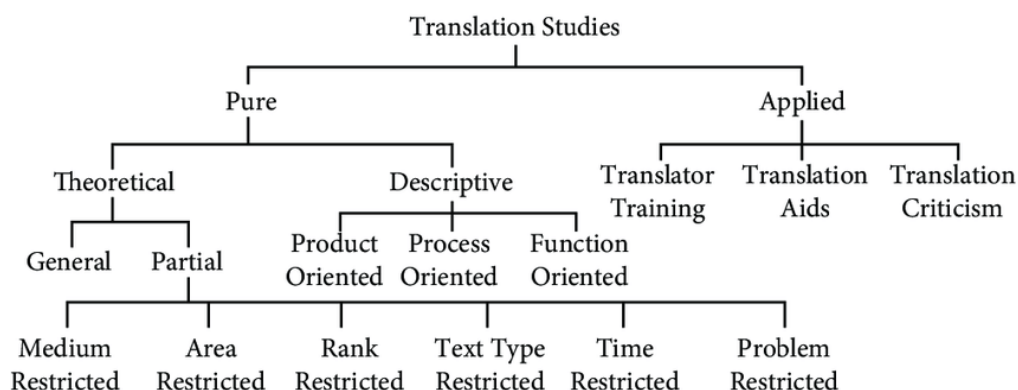


Gráfico 1: Mapa de los Estudios de Traducción de Holmes (Toury 1995: 10)

A la rama de estudios descriptivos, centrados en la traducción como producto, focalizados en un problema concreto se adscriben las aportaciones de Maricel Esteban Fonollosa y de Hang Ferrer Mora. Ambos trabajos analizan recursos lingüísticos al servicio de la evocación de oralidad, lo que se conoce como oralidad fingida o ficcional, que es, sin duda, un fenómeno crucial en la LIJ, debido principalmente a tres motivos.

En primer lugar, en la LIJ la oralidad desempeña un papel fundamental, ya que este tipo de literatura a menudo está pensada para que los adultos la lean a sus niños/as (hijos/as, sobrino/as, nietos/as etc.) en voz alta (Oittinen 2000), ritual mediante el que se refuerzan los lazos afectivos.

En segundo lugar, para poder compartir y disfrutar la experiencia lectora a la que nos referimos en el párrafo anterior resulta esencial que el/la niño/a se sienta identificado/a con las situaciones y los personajes que conforman la trama, para lo que la verosimilitud de los diálogos resulta esencial. A este respecto, en referencia a la LIJ, Villalba (2011: 7) escribe: «[...] se trata de un género con reglas propias, donde lo coloquial y la captación del lector por medio de la cercanía lingüística tienen un lugar central.»

Por último, mediante la lectura en voz alta por parte del adulto enseñamos a los más pequeños a escuchar, les transmitimos valores, potenciamos su imaginación, les facilitamos modelos de socialización y les ayudamos a desarrollar su identidad lingüístico-cultural.

Maricel Esteban Fonollosa investiga la traducción de las unidades fraseológicas, en tanto que elementos

Im Einklang mit den Grundsätzen dieses neuen Ansatzes lässt sich seit den 1970er-Jahren eine »Aufwertung« der KJL beobachten. Diese zeigt sich unter anderem in der zunehmenden Zahl literarischer Preise und Wettbewerbe, die diesem Genre – sowohl in Spanien als auch im Ausland – gewidmet sind. So wurde 1978 in Spanien erstmals der *Premio Nacional de Literatura de Infantil y Juvenil* verliehen.

In diesem Zusammenhang veranstaltete die International Research Society for Children's Literature (IRSCL) im Jahr 1976 die dritte Ausgabe ihres zweijährlichen Symposiums unter dem Titel *Problems of Translation in the Field of Literature for Children and Young People*. Dieses gilt vielen Forschenden (Valero et al. 2022: 12) als »[n]acimiento de los estudios en torno a la TRALIJ«.

Parallel dazu – und im Hinblick auf die zweite der zuvor genannten Fragen – schien die Übersetzungswissenschaft Mitte der 1970er-Jahre in eine Sackgasse geraten zu sein. Eine Gruppe von Wissenschaftlern, die der bereits erwähnten sogenannten Manipulation School angehörte, erachtete die Entwicklung eines deskriptiven Zweigs innerhalb der reinen Übersetzungswissenschaft als eine Notwendigkeit, um den Fortschritt und die Positionierung der Übersetzungswissenschaft als eigenständige empirische Disziplin zu garantieren (Toury 1985: 16). Die Vertreter dieser Schule teilten die Auffassung, dass sich die Disziplin durch ständige Wechselwirkung zwischen theoretischen Hypothesen und Modellen einerseits sowie Fallstudien andererseits weiterentwickeln müsse, wobei weitere dazu dienen sollten, Hypothesen zu widerlegen, zu bestätigen, zu erweitern oder zu modifizieren. Ebenso betonten sie die Notwendigkeit, den Forschungsbereich der Übersetzungswissenschaft zu erweitern, um die Übersetzung in ihrer dreifachen Dimension als Produkt, Prozess und Funktion im Zielkulturpol zu erfassen (Toury 1995: 29).

In der nachfolgend dargestellten, von Holmes entworfenen und von Toury (1995: 10) zitierten »Landkarte der Übersetzungswissenschaft« werden die Forschungsfelder und -richtungen, die diese Schule für die neu etablierte Deskriptive Übersetzungswissenschaft (Descriptive Translation Studies) vorschlägt, schematisch dargestellt. In diese Klassifikation lassen sich auch Beiträge des vorliegenden Hefts einordnen.

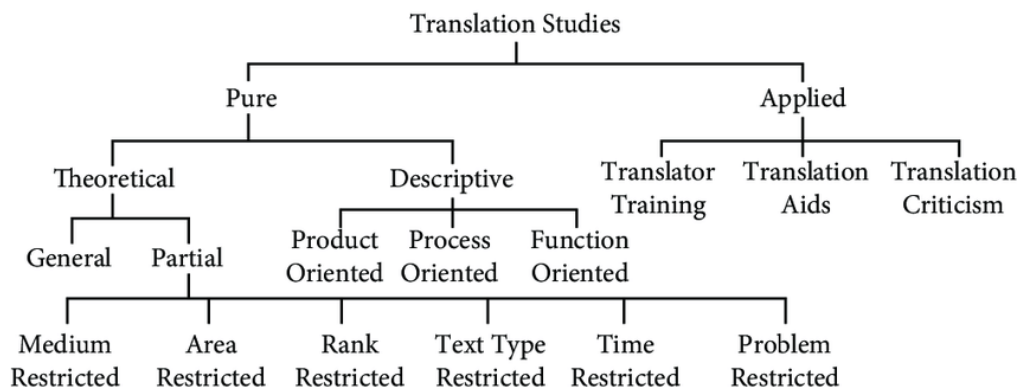


Abbildung 1: Holmes' Schema der Übersetzungswissenschaft (Toury 1995: 10)

Der deskriptiven Forschungslinie, die sich auf die Übersetzung als Produkt konzentriert und ein spezifisches Problem in den Blick nimmt, sind die Beiträge von Maricel Esteban Fonollosa und Hang Ferrer Mora zuzuordnen. Beide Studien befassen sich mit sprachlichen Mitteln, die der Evokation von Mündlichkeit dienen. Die Imitation von gesprochener Sprache in der Literatur wird als fingierte oder fiktionale Oralität bzw. Mündlichkeit bezeichnet und spielt zweifellos eine zentrale Rolle in der KJL. Dies lässt sich vor allem auf drei Gründe zurückführen.

Erstens kommt der Mündlichkeit in der KJL eine grundlegende Bedeutung zu, da diese Form der Literatur häufig dafür bestimmt ist, Kindern (Söhnen und Töchtern, Nichten und Neffen, Enkelinnen und Enkeln usw.) von Erwachsenen laut vorgelesen zu werden (Oittinen 2000) – ein Ritual, durch das zugleich emotionale Bindungen gestärkt werden.

Zweitens ist es für das genussvolle gemeinsame Leseerlebnis, von dem im vorangehenden Absatz die Rede war, entscheidend, dass sich das Kind mit den Situationen und Figuren der Erzählung identifizieren kann,

idiosincráticos de cada lengua-cultura, el reto que representan para el/la traductor/a y las diferentes soluciones adoptadas por este/a último/a en TRALIJ. Para ello realiza un análisis empírico-descriptivo del original en alemán y la traducción al castellano de cuatro títulos de la saga *Der kleine Drache Kokosnuss*.

Hang Ferrer Mora, a su vez, presenta un análisis, tanto cuantitativo como cualitativo, encaminado a revelar el uso y la frecuencia de aparición de partículas modales y dialógicas utilizadas para recrear oralidad en un texto de LIJ, más concretamente *Momo* de Michael Ende. A continuación, recopila las traducciones al español de estos recursos lingüísticos en el corpus objeto de estudio con el fin de determinar las equivalencias más recurrentes.

Las aportaciones de Pilar Castillo Bernal y Teresa Cañadas García corresponden a la traducción como producto, pero en este caso se centran en una tipología textual concreta, la LIJ sobre migración y la poesía respectivamente.

La contribución de Pilar Castillo Bernal presenta dos partes diferenciadas. En la primera de ellas describe diversas obras con temática de LIJ migratoria haciendo referencia a su público objetivo, macroestructura y paratextos. En la segunda nos ofrece un análisis empírico descriptivo a nivel microtextual de la obra *Alle da!* de la autora alemana Anja Tuckermann y su traducción al español como *¡Todo el mundo!* obra de Patric de San Pedro, prestando especial atención a la traducción de los culturemas.

A su vez, Teresa Cañadas García se centra en el reto que representa para el/la traductor/a mantener el difícil equilibrio entre forma y contenido que, si bien es común a la traducción literaria en general, en el caso de la poesía infantojuvenil se halla al servicio de su valor didáctico. Recursos como la rima, la métrica o las aliteraciones favorecen el desarrollo cognitivo de los/las más pequeños/as.

El artículo de Elena Serrano Bertos se aproxima asimismo a la traducción como producto, pero en lugar de centrarse en un problema o tipología textual determinados, estudia la obra de LIJ de una autora concreta, Ana María Matute, y los problemas que su idiolecto autorial plantea para los/las traductores/as.

Para ello realiza un análisis comparativo del original de *El polizón de Ulises* y su traducción al alemán a manos de Juliane Piron, situando el foco de interés sobre aquellos elementos estilísticos como el ritmo narrativo, la musicalidad, las imágenes poéticas y los referentes culturales que conforman la singularísima voz narrativa de la reputada autora.

La contribución de Cristina Paneque de la Torre cierra el grupo de las aportaciones dedicadas a la traducción como producto. En este caso el factor que condiciona las decisiones traductorales objeto de estudio es el tiempo. La autora nos ofrece un análisis comparativo del original de *Momo*, de Michael Ende, con dos traducciones al español realizadas en dos momentos históricos distintos: la de Susana Constante, publicada en 1978, y la de Begoña Llovet, que data de 2015. Este estudio diacrónico permite observar cómo las diferentes traducciones de un mismo original producidas a lo largo del tiempo se adaptan a los contextos socioculturales de acogida. Al fin y al cabo, las traducciones son productos que deben funcionar dentro del polisistema de recepción (Toury 1995: 29) en constante evolución.

Dentro del enfoque que estudia la traducción desde al punto de vista de la función que desempeña en el polo de recepción se incluyen las contribuciones de Pino Valero Cuadra, Andrea Springer y Patricia Rojo Lemos, las tres bajo un enfoque diacrónico.

La primera de ellas nos propone un análisis, desde la publicación del primer número de la saga original en 1942 hasta nuestros días, de la popularísima serie *Los Cinco*, de la autora británica Enyd Blyton, y sus traducciones al español y al alemán. Con esta aportación, Pino Valero Cuadra persigue poner de relieve las adaptaciones a las que se ha sometido la obra original y las traducciones en las sucesivas reediciones a lo largo de los años para adaptarse a las expectativas sobre la LIJ en los diferentes polisistemas de recepción, que varían con el transcurso del tiempo. La contribución se centra en el fenómeno de la «corrección política» y los cambios que esta ha motivado. Para ello se basa parcialmente en las teorías feministas de la traducción (von Flotow 1997) y realiza un estudio comparativo “aportando ejemplos en las tres lenguas mencionadas” del número de la saga titulado *Los cinco y el tesoro de la isla*, para determinar en qué medida se han eliminado los aspectos sexistas en las sucesivas reediciones en los tres idiomas.

Andrea Springer nos ofrece asimismo un análisis cualitativo, descriptivo-comparativo de dos ediciones del original, correspondientes a dos momentos históricos bien distintos (1959 y 2020), de la obra *Fliegender Stern*,

wofür die Glaubwürdigkeit der Dialoge eine zentrale Rolle spielt. In diesem Zusammenhang schreibt Villalba (2011: 7) mit Blick auf die KJL, »[...] se trata de un género con reglas propias, donde lo coloquial y la captación del lector por medio de la cercanía lingüística tienen un lugar central«.

Schließlich lehren wir durch das Vorlesen die Jüngsten zuzuhören, vermitteln ihnen Werte, fördern ihre Vorstellungskraft, bieten ihnen Modelle der sozialen Interaktion und unterstützen sie bei der Entwicklung ihrer sprachlich-kulturellen Identität.

Maricel Esteban Fonollosa untersucht die Übersetzung von Phraseologismen als idiosynkratische Elemente jeder Sprachkultur, die für Übersetzer eine besondere Herausforderung darstellen. Im Mittelpunkt ihrer Analyse stehen die unterschiedlichen Strategien, die Übersetzer bei KJL anwenden. Zu diesem Zweck führt sie eine empirisch-deskriptive Untersuchung des deutschen Originals und der spanischen Übersetzung von vier Bänden der Reihe *Der kleine Drache Kokosnuss* durch.

Hang Ferrer Mora legt eine quantitative und qualitative Analyse vor, die darauf abzielt, den Gebrauch und die Häufigkeit modalen und dialogischer Partikeln zu erfassen, die in einem Kinder- und Jugendbuch – konkret in *Momo* von Michael Ende – zur Imitation von Mündlichkeit eingesetzt werden. Anschließend untersucht er die spanischen Übersetzungen dieser sprachlichen Mittel, um die am häufigsten verwendeten Korrespondenzen zu ermitteln.

Die Beiträge von Pilar Castillo Bernal und Teresa Cañadas García sind ebenfalls dem Bereich der Übersetzung als Produkt zuzuordnen, konzentrieren sich jedoch jeweils auf eine spezifische Textsorte: KJL über Migration im ersten Fall und Lyrik im zweiten.

Der Beitrag von Pilar Castillo Bernal gliedert sich in zwei deutlich voneinander abgegrenzte Teile. Im ersten beschreibt sie verschiedene Werke der KJL mit Migrationsthematik und geht dabei auf deren Zielpublikum, Makrostruktur und Paratexte ein. Im zweiten bietet sie eine empirisch-deskriptive mikrotextuelle Analyse des deutschen Originals *Alle da!* der Autorin Anja Tuckermann sowie dessen spanischer Übersetzung *¡Todo el mundo!* von Patric de San Pedro, wobei sie besonderes Augenmerk auf die Übersetzung von Kulturbegriffen legt.

Teresa Cañadas García wiederum widmet sich der Herausforderung, der sich Übersetzer immer wieder stellen müssen, das schwierige Gleichgewicht zwischen Form und Inhalt zu wahren – ein Aspekt, der zwar grundsätzlich für jede literarische Übersetzung gilt, im Falle der KJL jedoch in besonderer Weise dem didaktischen Wert der Texte dient, da Stilmittel wie Reim, Metrum oder Alliteration die kognitive Entwicklung von Kindern fördern.

Der Beitrag von Elena Serrano Bertos betrachtet die Übersetzung ebenfalls als Produkt, richtet den Blick jedoch nicht auf ein bestimmtes Problem oder eine Textsorte, sondern auf das Kinder- und Jugendwerk einer einzelnen Autorin, nämlich Ana María Matute, sowie auf die Herausforderungen, die ihr autorspezifischer Idiolekt für Übersetzer mit sich bringt. Zu diesem Zweck führt sie eine vergleichende Analyse des spanischen Originals *El polizón de Ulises* und seiner deutschen Übersetzung von Juliane Piron durch. Ihr besonderes Augenmerk gilt dabei stilistischen Elementen wie Erzählrhythmus, Musikalität, poetischen Bildern und kulturellen Referenzen, die die unverwechselbare Erzählstimme der renommierten Autorin prägen.

Der Beitrag von Cristina Paneque de la Torre bildet den Abschluss der Arbeiten, die der Übersetzung als Produkt gewidmet sind. In diesem Fall ist der zentrale Faktor, der die Übersetzungsentscheidungen bestimmt und im Mittelpunkt der Untersuchung steht, die Zeit. Die Autorin präsentiert eine vergleichende Analyse des deutschen Originals *Momo* von Michael Ende und zweier spanischer Übersetzungen, die zu unterschiedlichen historischen Zeitpunkten entstanden sind: jene von Susana Constante (1978) und jene von Begoña Llovet (2015). Diese diachrone Studie zeigt, wie sich verschiedene Übersetzungen desselben Originals im Laufe der Zeit an die jeweiligen soziokulturellen Kontexte der Zielkultur anpassen. Denn letztlich sind Übersetzungen Produkte, die innerhalb des sich ständig wandelnden Polysystems der Zielkultur funktionieren müssen (Toury 1995: 29).

Innerhalb des Ansatzes, der die Übersetzung aus der Perspektive ihrer Funktion im Zielkulturpol untersucht, finden sich die Beiträge von Pino Valero Cuadra, Andrea Springer und Patricia Rojo Lemos, die alle eine diachrone Perspektive aufweisen.

Die erste dieser Studien beinhaltet eine Analyse der beliebten Serie *The Famous Five* der britischen Autorin Enid Blyton und ihrer spanischen und deutschen Übersetzungen, die den Zeitraum von der Veröffentlichung des

de la reputada autora de LIJ alemana Ursula Wölfel, y dos traducciones al español, a las que igualmente separa un número considerable de años (1986 y 2021).

Por último, Patricia Rojo Lemos estudia el proceso de recepción de la obra *Heidi*, de la autora suiza Johanna Spyri, en la prensa española, en tres periodos distintos, desde 1928, año de publicación de la primera traducción, hasta 1975 en que empezó a retransmitirse la serie japonesa *anime*.

En su contribución, Patricia Rojo Lemos deja constancia de dos aspectos primordiales. Por un lado, la consideración de la recepción de la obra como parte del proceso de construcción de su significado y, por otro, el papel decisivo de la intermedialidad en la transformación de la obra hasta convertir a *Heidi* en un icono cultural.

La última de las aportaciones que conforman el monográfico no encuentra cabida en el Mapa de Holmes, ya que no trata sobre la traducción profesional, sino sobre la pedagógica. Mientras que el propósito de la primera es producir textos que funcionen en el nuevo contexto pragmático-situacional y que, en su caso, cumplan con el escopo establecido por el encargo de traducción (Nord 2018: 85), la segunda se concibe como herramienta basada en el análisis contrastivo y al servicio del desarrollo de la competencia lingüística (Delisle, 1996).

A partir de los años 70 del siglo XX, la incursión de las propuestas audioorales y audiovisuales y el posterior auge del enfoque comunicativo supusieron el destierro del método gramática-traducción. No obstante, en los últimos años asistimos a un renovado interés por el papel de la traducción en las clases de lenguas extranjeras (Pintado 2021), propiciado en gran medida por la nueva concepción de la traducción como una forma de mediación lingüística (Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas 2020).

En este contexto, Laura Ramírez Sainz en su contribución reivindica el valor de la traducción pedagógica de la LIJ como recurso de aprendizaje en el aula de ELE. Más concretamente sostiene que el género textual cuento infantil resulta idóneo para practicar el léxico, la gramática y ciertos contenidos culturales, debido a su extensión, temática y adecuación lingüística. Para ello presenta los resultados de una traducción pedagógica del cuento *Dornröschen* (*La bella durmiente*) de los hermanos Grimm realizada por parte de estudiantes alemanes de Filología Hispánica de la Universidad de Siegen con un nivel B2 de español. Su artículo concluye subrayando aquellas categorías léxicas y gramaticales en las que, a la luz de los resultados arrojados por el análisis propuesto, se ha de incidir con el fin de mejorar la competencia de los discentes.

Bibliografía

- Bassnett, S. (1998).** The Translation Turn in Cultural Studies. En S. Bassnett y A. Lefevere (Eds.), *Constructing Cultures* (pp. 123-140). Multilingual Matters Ltd.
- Flotow, L. von (1997).** *Translation and Gender: Translating in the 'Era of Feminism'*. University of Ottawa Press.
- Hermans, T. (1985).** Translation Studies and a New Paradigm. En T. Hermans (Ed.), *The Manipulation of Literature* (pp. 7-15). Croom Helm.
- Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (2020).** Recuperado el 13 de octubre de 2025, de <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages>
- Nord, C. (2018).** *Translating as a purposeful activity. Functionalist Approaches Explained*. Routledge.
- Oittinen, R. (2000).** *Translating for Children*. Garland.
- Pintado, L. (2021).** Translation in language teaching, pedagogical translation and code-switching: restructuring the boundaries. *The language learning journal*, 49(2).
- Shavit, Z. (1994).** Beyond the Restrictive Frameworks of the Past: Semiotics of Children's Literature – A New Perspective. En H. H. Ewers, G. Lehnert y E. O'Sullivan (Eds.), *Kinderliteratur im Interkulturellen Prozess* (pp. 3-15). J. B. Metzler.
- Toury, G. (1985).** A Rationale for Descriptive Translation Studies. En T. Hermans (Ed.), *The Manipulation of Literature* (pp. 16-41). Croom Helm.
- Toury, G. (1995).** *Descriptive Translation Studies and Beyond*. John Benjamins.
- Valero Cuadra, P., Marcelo Wirnitzer, G. y Pérez Vicente, N. (2022).** Pasado, presente y future de la traducción infantil y juvenil. En P. Valero Cuadra, G. Marcelo Wirnitzer y N. Pérez Vicente (Eds.), *Traducción e intermedialidad en literatura infantil y juvenil (LIJ): orígenes, evolución y nuevas tendencias*. MONTI, 14, 8-29.
- Villalba, G. (2011).** El español de la aldea. *Lengua, cultura e identidad*, LV(7), 4-8.

ersten Bandes im Jahr 1942 bis in die Gegenwart umfasst. Darin arbeitet Pino Valero Cuadra die Anpassungen heraus, die im Originalwerk als auch in den Übersetzungen in den wiederholten Neuauflagen im Laufe der Jahre vorgenommen wurden, um den sich wandelnden Erwartungen an KJL in den verschiedenen Polysystemen der jeweiligen Zielkulturen, die sich im Lauf der Zeit stetig verändern, gerecht zu werden. Der Beitrag konzentriert sich auf das Phänomen der »politischen Korrektheit« und auf die Veränderungen, die diese im Laufe der Zeit bewirkt hat. Dabei stützt sich die Autorin teilweise auf feministische Übersetzungstheorien (vgl. von Flotow 1996), und führt eine vergleichende Analyse des Bandes *Five on a Treasure Island* in den drei genannten Sprachen durch, um zu ermitteln, in welchem Maße sexistische Elemente in den aufeinanderfolgenden Neuauflagen in den drei Sprachversionen entfernt wurden.

Andrea Springer präsentiert ebenfalls eine qualitative deskriptiv-vergleichende Analyse zweier Ausgaben des Originals von *Fliegender Stern* der renommierten deutschen Autorin Ursula Wölfel, die zwei deutlich unterschiedlichen historischen Momenten (1959 und 2020) entstammen. Ergänzend untersucht sie zwei spanische Übersetzungen des Werks, die ebenfalls durch einen beträchtlichen zeitlichen Abstand voneinander getrennt sind (1986 und 2021).

Im dritten Beitrag untersucht Patricia Rojo Lemos den Rezeptionsprozess des Werks *Heidi* der Schweizer Autorin Johanna Spyri in der spanischen Presse zu drei unterschiedlichen Zeitpunkten beginnend 1928, dem Jahr der Veröffentlichung der ersten spanischen Übersetzung, bis 1975 mit der erstmaligen Ausstrahlung der japanischen Anime-Serie. In ihrem Beitrag hebt die Verfasserin zwei zentrale Aspekte hervor: zum einen die Auffassung, dass die Rezeption eines Werkes als integraler Bestandteil seines Bedeutungskonstitutionsprozesses zu betrachten ist, und zum anderen die entscheidende Rolle der Intermedialität bei der fortschreitenden Transformation des Werkes, durch die Heidi zu einer kulturellen Ikone geworden ist.

Der letzte Beitrag des Sammelbandes lässt sich nicht in Holmes' Karte der Übersetzungswissenschaft verorten, da er sich nicht mit professioneller, sondern mit didaktischer Übersetzung befasst. Während das Ziel der professionellen Übersetzung darin besteht, Texte zu schaffen, die im neuen pragmatisch-situativen Kontext funktionieren und gegebenenfalls dem im Übersetzungsauftrag festgelegten Skopos entsprechen (Nord 2018: 85), wird die didaktische Übersetzung als Instrument verstanden, durch das mithilfe kontrastiven Sprachvergleichs die Entwicklung sprachlicher Kompetenz gefördert werden kann (Delisle 1996).

Seit den 1970er-Jahren des 20. Jahrhunderts führten das Aufkommen audio-oraler und audiovisueller Methoden sowie der darauffolgende Siegeszug des kommunikativen Ansatzes zur weitgehenden Verdrängung der Grammatik-Übersetzungsmethode. In den letzten Jahren jedoch ist erneutes Interesse an der Rolle der Übersetzung im Fremdsprachenunterricht zu beobachten (Pintado 2021), was maßgeblich auf die neue Auffassung von Übersetzung als Form sprachlicher Mediation, wie sie im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (2020) verankert ist, zurückzuführen ist.

In diesem Zusammenhang hebt Laura Ramírez Sainz in ihrem Beitrag den didaktischen Wert der Übersetzung von KJL als Lernressource im Unterricht für Spanisch als Fremdsprache (ELE) hervor. Konkret vertritt sie die Auffassung, dass die Textgattung des Kindermärchens dank ihrer angemessenen Länge, Thematik und sprachlichen Zugänglichkeit besonders geeignet ist, um Wortschatz, Grammatik und bestimmte kulturelle Inhalte zu üben.

Zu diesem Zweck stellt sie die Ergebnisse einer didaktischen Übersetzungsübung des Märchens *Dornröschen* der Gebrüder Grimm vor, die von deutschen Studierenden der Hispanistik an der Universität Siegen mit einem Spanischniveau B2 durchgeführt wurde. Ihr Beitrag schließt mit der Hervorhebung jener lexikalischen und grammatischen Kategorien, auf die – im Lichte der Ergebnisse der durchgeführten Analyse – besonders eingegangen werden sollte, um die sprachliche Kompetenz der Lernenden gezielt zu fördern.

Bibliografie

- Bassnett, S. (1998).** The Translation Turn in Cultural Studies. En S. Bassnett und A. Lefevere (Eds.), *Constructing Cultures* (pp. 123-140). Multilingual Matters Ltd.
- Flotow, L. von (1997).** *Translation and Gender: Translating in the 'Era of Feminism'*. University of Ottawa Press.

-
- Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen (2020).** Aufgerufen am 13. Oktober 2025, auf <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages>
- Hermans, T. (1985).** Translation Studies and a New Paradigm. En T. Hermans (Ed.), *The Manipulation of Literature* (pp. 7-15). Croom Helm.
- Nord, C. (2018).** *Translating as a purposeful activity. Functionalist Approaches Explained.* Routledge.
- Oittinen, R. (2000).** *Translating for Children.* Garland.
- Pintado, L. (2021).** Translation in language teaching, pedagogical translation and code-switching: restructuring the boundaries. *The language learning journal*, 49(2).
- Shavit, Z. (1994).** Beyond the Restrictive Frameworks of the Past: Semiotics of Children's Literature – A New Perspective. En H. H. Ewers, G. Lehnert und E. O'Sullivan (Eds.), *Kinderliteratur im Interkulturellen Prozess* (pp. 3-15). J. B. Metzler.
- Toury, G. (1985).** A Rationale for Descriptive Translation Studies. En T. Hermans (Ed.), *The Manipulation of Literature* (pp. 16-41). Croom Helm.
- Toury, G. (1995).** *Descriptive Translation Studies and Beyond.* John Benjamins.
- Valero Cuadra, P., Marcelo Wirnitzer, G. und Pérez Vicente, N. (2022).** Pasado, presente y future de la traducción infantil y juvenil. En P. Valero Cuadra, G. Marcelo Wirnitzer und N. Pérez Vicente (Eds.), *Traducción e intermedialidad en literatura infantil y juvenil (LIJ): orígenes, evolución y nuevas tendencias.* MONTI, 14, 8-29.
- Villalba, G. (2011).** El español de la aldea. *Lengua, cultura e identidad*, LV(7), 4-8.



Magazin

REVISTA DE GERMANÍSTICA INTERCULTURAL

Traducción y adaptación de *Der kleine Drache Kokosnuss* al español: un estudio fraseológico

Translation and adaptation of *Der kleine Drache Kokosnuss* into Spanish: a phraseological study

Maricel Esteban-Fonollosa
Universitat de València
maricel.esteban@uv.es
<https://orcid.org/0000-0003-3535-0513>

Recibido: 23/07/2025

Aceptado: 21/09/2025

DOI: <https://dx.doi.org/10.12795/mAGAzin.2025.i33.02>

Resumen:

Este artículo analiza la traducción de la fraseología en el par de lenguas alemán-español a partir de un corpus de cuatro obras de literatura infantil y juvenil (LIJ) de la serie *Der kleine Drache Kokosnuss* de Ingo Siegner. Las unidades fraseológicas (UF), en tanto expresiones idiosincráticas de cada lengua, mantienen una estrecha vinculación con los aspectos culturales. Se propone una clasificación ampliada de las UF que integra las construcciones fraseológicas, en consonancia con la gramática de construcciones. El estudio parte del texto origen (TO) en alemán y examina las correspondencias en español para identificar las principales técnicas de transferencia fraseológica. Se trata de un estudio cuantitativo y cualitativo que contempla tanto la frecuencia como las técnicas de traducción. El trabajo subraya la relevancia de las UF, especialmente de las construcciones fraseológicas, para la labor traductora. Asimismo, quiere sensibilizar sobre su papel central en la LIJ traducida del alemán al español.

Palabras clave: traducción alemán-español, fraseología, gramática de construcciones, literatura infantil y juvenil LIJ, construcción fraseológica

Abstract:

This article analyses the translation of phraseology in the language pair German-Spanish based on a corpus of four works of children's and young adult literature from the series *Der kleine Drache Kokosnuss* by Ingo Siegner. Idioms, as expressions that are idiosyncratic to each language, are closely linked to cultural aspects. The author proposes an expanded classification of idioms that integrates constructional idioms, in line with Construction Grammar. The study starts from the source text (ST) in German and examines the correspondences in Spanish in order to identify the main techniques of phraseological transfer. It is of a quantitative and qualitative nature and considers both frequency and translation techniques. The work highlights the relevance of idioms, especially constructional idioms, for translation work. It also aims to raise awareness of their central role in children's and young adult literature translated from German into Spanish.

Keywords: German-Spanish translation, phraseology, Construction Grammar, children's literature, constructional idioms



La literatura infantil y juvenil (LIJ) ilustrada se ha consolidado como un campo interdisciplinario de creciente interés en los estudios literarios, traductológicos y lingüísticos (Finkbeiner 2011). Staiger (citado en Finkbeiner 2018: 3), distingue cinco dimensiones del libro ilustrado: (i) la dimensión narrativa, donde se diferencia la historia del discurso; (ii) la dimensión de la imagen, incluida la tipografía; (iii) la dimensión verbal; (iv) la dimensión intermodal establecida entre la imagen, el texto escrito y la interacción, y (v) la paratextual o material. Estas dimensiones confluyen en la práctica de la lectura compartida *shared book reading* donde adultos y niños interactúan a través de la observación, el paso de páginas, la escucha y las preguntas. En esta línea, Oittinen (2000) señala que la LIJ se caracteriza por estar destinada a la lectura en voz alta y por su marcada naturaleza ilustrada, lo que condiciona tanto su creación como su traducción.

El lenguaje en los textos infantiles revela, según Burger (2015: 176), un uso deliberado de la fraseología. Los autores reflexionan sobre el tipo de lenguaje más adecuado para los jóvenes lectores y sobre el modo en que las unidades fraseológicas (UF) pueden enriquecer el texto. Algunos escritores las evitan, mientras que otros las utilizan de manera intensiva con fines expresivos, lúdicos o pedagógicos. Dado que los adultos suelen participar en la lectura, los libros infantiles deben ser accesibles y atractivos para ambos públicos, lo que influye directamente en la selección y la función de las UF.

Este estudio parte del reconocimiento del importante papel de la LIJ para la adquisición de fraseología y se centra en el análisis de la traducción de UF del alemán al español. La traducción de fraseologismos implica dificultades asociadas a su naturaleza idiomática, su valor cultural y su carga pragmática (Koller 2007; Schellheimer 2016). Factores como el género, la proporción entre narración y discurso directo, la intención comunicativa del autor y la orientación dual (al público infantil y adulto) del texto condicionan el uso y la transferencia de UF (Finkbeiner 2011).

Desde una perspectiva situada en la intersección entre la lingüística aplicada y la traductología, el

presente trabajo analiza la traducción de UF en un corpus de LIJ alemana, concretamente de la serie *Der kleine Kokosnuss*, de Ingo Siegner, *El pequeño Coco* en su versión en español. El estudio amplía el enfoque fraseológico tradicional al integrar la noción de construcción fraseológica en el marco de la gramática de construcciones. De este modo, se aborda la fraseología en sentido amplio, incluyendo unidades parcialmente fijas con significado holístico.

El presente artículo se estructura del siguiente modo: tras esta introducción se presenta el marco teórico donde se abordan los rasgos lingüísticos de la LIJ, los fundamentos de la fraseología y la gramática de construcciones, así como la dimensión expresiva de las UF. A continuación, se examinan los vínculos entre traducción y fraseología en la LIJ. Posteriormente, se detallan el corpus y la metodología empleados, para dar paso al análisis de resultados y conclusiones.

1. Marco teórico

Esta sección se articula en tres apartados. El primero caracteriza los rasgos lingüísticos de la LIJ relevantes para la traducción fraseológica. El segundo delimita el concepto de fraseología y expone su conexión con la gramática de construcciones y la expresividad, mientras que el tercero aborda las particularidades de la traducción de la LIJ y de las UF.

1.1. Rasgos lingüísticos de la LIJ

La LIJ comprende obras diseñadas para ser leídas por un público infantil y juvenil, y abarca desde los libros ilustrados hasta las novelas para adolescentes (Schellheimer 2016). En las últimas, el estudio de la fraseología en este tipo de literatura ha sido objeto de atención creciente en el ámbito germanoparlante (Burger 1997; Richter-Vapaatalo 2008; Finkbeiner 2011, 2017, 2018; Lozano Sañudo 2012).

Entre los rasgos lingüísticos más característicos de la LIJ se encuentran la simplicidad formal, la expresividad, la orientación a la acción y la creación de imágenes mentales (Burger 2007; Herrero Kaczmarek 2015). A estos aspectos se suma el uso de la oralidad fingida, entendida como una escritura que reproduce rasgos del discurso oral (Koch y Oesterreicher 2007). Esta oralidad ficticia otorga al texto verosimilitud y cercanía, y favorece la aparición de expresiones coloquiales, fraseológicas y humorísticas (García de Toro 2000, citado en Brumme 2008).

1.2. Fraseología, expresividad y gramática de construcciones

La fraseología, reconocida hoy como disciplina autónoma dentro de la lingüística, estudia combinaciones pluriverbales relativamente fijas y con distintos grados de idiomatización y fijación (Corpas Pastor 1996; García-Page Sánchez 2008; Burger 2015). Estas unidades constituyen un componente esencial en el discurso por su carácter expresivo y su valor cognitivo y cultural.

Las UF poseen un marcado valor expresivo y connotativo (Mellado Blanco y Recio Ariza 2020). Según Burger (2015: 77), su expresividad deriva de la imagen subyacente y de los recursos teóricos que incorporan, especialmente metáforas y metonimias. En la LIJ, estas funciones se intensifican por el componente lúdico y humorístico del género (Finkbeiner 2011; Herrero Kaczmarek 2015). Zuluaga (1997, citado en Schellheimer 2016) identifica cuatro funciones de las UF en el discurso literario: (i) la simplificación en la formulación del mensaje; (ii) la evocación connotativa; (iii) la iconicidad; y (iv) la función lúdico-poética, relacionada con procedimientos fonostilísticos como pueden ser las aliteraciones, los ritmos, los paralelismos o las repeticiones. Todas ellas contribuyen a la construcción de un lenguaje accesible, imaginativo y expresivo.

La gramática de construcciones, por su parte, concibe la lengua como una red de emparejamientos entre forma y significado (Langacker 1987; Croft 2001, 2007). Dentro de este marco, las construcciones fraseológicas (*Phrasem-Konstruktion*, Dobrovolskij 2011; *constructional idioms*, Taylor 2016;) representan patrones parcialmente saturados, es decir, combinaciones con elementos fijos y otros variables que se actualizan en el discurso (Goldberg 2006; Mellado Blanco 2020). Este enfoque permite entender las UF no solo como expresiones lexicalizadas, sino también como esquemas simbólicos emergentes de la frecuencia y de la creatividad lingüística.

En la tradición alemana, fenómenos similares se han descrito bajo los términos *Phraseoschablonen* (Fleischer 1997) y *Modellbildungen* (Häusermann 1977; Burger 2015), mientras que en español se han propuesto denominaciones como *esquemas fraseológicos* (Zuluaga 1980; García-Page Sánchez 2007) o *locuciones con casillas vacías* (Montoro del Arco 2008). En todos los casos, el rasgo común es la combinación de estructura formal estable y significado

holístico, lo que justifica su inclusión en el dominio fraseológico.

El presente estudio adopta esta concepción amplia de la fraseología, siguiendo los trabajos de Richter-Vapaatalo (2007) y Finkbeiner (2011), y distingue los siguientes tipos de UF: locuciones, locuciones parciales (colocaciones y construcciones con verbo soporte), comparaciones, cinegramas¹, fórmulas comunicativas, refranes y construcciones fraseológicas.

1.3. La traducción de la LIJ y la traducción de UF

1.3.1. Traducción infantojuvenil

La traducción de la LIJ presenta una serie de condicionantes específicos. Reiß (1982) destaca la asimetría del proceso traductor, la mediación pedagógica y las limitaciones cognitivas y lingüísticas del receptor infantil. Estos factores pueden generar divergencias entre texto origen (TO) y texto meta (TM) en cuanto a contenido, estilo y temas (O'Sullivan 2000). Debido a la posición periférica de la LIJ en el sistema literario, el traductor dispone a menudo de un margen de intervención más amplio, especialmente en el tratamiento de referencias culturales y rasgos de oralidad (Ewers 2000).

En el contexto actual, la LIJ se caracteriza por su creciente multimodalidad y por la relevancia cuantitativa de las traducciones en el mercado editorial (Marcelo Wirnitzer y Pascua Febles 2022). Este dinamismo plantea nuevos retos para la traducción cultural y lingüística, donde el traductor debe equilibrar la fidelidad al TO con la adecuación al público meta. El presente estudio responde, en este sentido, a la necesidad de estudios de traducción de LIJ en el ámbito académico que proporcionen a los traductores destrezas específicas para este tipo de literatura (Lozano Sañudo 2012).

1.3.2. Traducción de la fraseología

La traducción de UF entre el alemán y el español ha sido objeto de numerosos estudios (Łabno-Fałęcka 1995; Häußinger 2017; González-Pastor y Cuadrado Rey 2018; Mellado Blanco e Iglesias Iglesias 2022). En el ámbito de la LIJ, la investigación reciente ha subrayado la necesidad de ampliar el concepto de UF para incluir patrones menos fijos y construccionales (Soliño Pazó 2008; Sánchez López y Lozano Sañudo 2015; Valero Cuadra, Marcelo Wirnitzer y Pérez Vicente

(1) Mellado Blanco (2000) describe los cinegramas o somatismos cinésicos como fraseologismos, en especial los de tipo somático, que reflejan formas de comportamiento cinésico no verbal, ya sea relacionados con la gesticulación (*blinzeln/parpadear, kriechen/arrastrarse*) o con el ámbito paralingüístico (*grunzen/gruñir, weinen/llorar*).

2022; Verkade 2023). La ambigüedad terminológica y los límites difusos del concepto generan desafíos metodológicos (Marco 2008).

Entre las principales técnicas de traducción, López Roig (2002) y Marco (2008) distinguen procedimientos como la sustitución por una UF equivalente o diferente, la paráfrasis, la omisión, la creación de nuevas UF o el uso de recursos teóricos afines (rima, aliteración, ironía). Este marco teórico servirá de referencia para el análisis empírico del presente estudio, centrado en identificar las técnicas aplicadas en la transferencia fraseológica del alemán al español en el corpus seleccionado.

2. Corpus y metodología

En esta sección, realizamos una descripción de los textos empleados como corpus para nuestra investigación y describimos el procedimiento que hemos seguido para el análisis de las UF en dicho corpus.

2.1. Corpus

El corpus objeto de análisis está compuesto por cuatro obras de la serie infantil *Der kleine Drache Kokosnuss* de Ingo Siegner, publicadas por la editorial cbj Verlag y traducidas al español por Ediciones La Galera. Se trata de una colección de libros ilustrados de gran difusión dirigida a lectores de entre cinco y siete años. El conjunto constituye un referente representativo de la literatura infantil alemana del siglo XXI por su estructura narrativa clara, su lenguaje accesible y su tono humorístico y didáctico (Podrez 2022). El contenido apunta a un modelo idealizado mediante la construcción de un mundo alegre y familiar, donde texto e imagen se integran de manera convencional y coherente.

Las historias giran en torno a un simpático dragón llamado Coco y sus amigos: Matilda, una puercoespín, y Óscar, un dragón vegetariano, quienes protagonizan aventuras vinculadas con la amistad, la tolerancia, la diversidad y la resolución pacífica de conflictos. En Alemania, la serie ha superado los diez millones de ejemplares vendidos y ha dado origen a adaptaciones audiovisuales y teatrales, lo que confirma su impacto cultural y su potencial como objeto de estudio traductológico.

Para esta investigación se seleccionaron los siguientes títulos: (i) *Der kleine Drache Kokosnuss reist*

um die Welt (2015), *Der kleine Drache Kokosnuss und der schwarze Ritter* (2010), *Der kleine Drache Kokosnuss und der Schatz im Dschungel* (2010), *Der kleine Drache Kokosnuss und der chinesische Drache* (2020) y sus traducciones al español: *El pequeño dragón Coco y el Caballero Negro* (2010, traducción de Katinka Rosés Becker), *El pequeño dragón Coco en la jungla* (2011, traducción de Montserrat Camps Gaset), *El pequeño dragón Coco y el dragón chino* (2021, traducción de Marcelo E. Mazzanti), *El pequeño dragón Coco da la vuelta al mundo* (2017, traducción de Montserrat Camps Gaset).

la presencia recurrente de construcciones fraseológicas confirma la pertinencia de un enfoque construccional en la descripción de la fraseología en LIJ

Los textos originales se digitalizaron y procesaron mediante la plataforma Sketch Engine para crear un corpus paralelo bilingüe (alemán-español). La Tabla 2 muestra el número similar de palabras de cada uno de ellos, 23 711 palabras del corpus en alemán y 24 012 en español. Ambos fueron normalizados² a 50 000 palabras, siguiendo el criterio empleado por Richter-Vapaatalo (2008) y Finkbeiner (2011), con el fin de facilitar comparaciones cuantitativas con este último estudio.

	Número de palabras
Corpus en alemán	23 711
Corpus en español	24 012

Tabla 1. Número de palabras de los dos subcorpus

2.2. Procedimiento metodológico

En la primera fase se ha realizado una lectura integral de los textos para identificar todas las UF según la tipología descrita en el marco teórico: locuciones, locuciones parciales (colocaciones y construcciones

(2) La normalización implica ajustar los valores medidos en diferentes escalas a una escala común para poder compararlos de forma justa.

con verbo soporte), comparaciones fraseológicas, cinegramas, fórmulas comunicativas, refranes y construcciones fraseológicas.

La identificación se ha apoyado en repositorios lexicográficos especializados: el diccionario *Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache* (DWDS), en el que se etiquetan de modo general combinaciones de palabras bajo la etiqueta de *Mehrwortausdruck* ‘expresión pluriverbal’ y donde se señalan colocaciones; en el *Duden 11 Redewendungen*, que recoge frases hechas; el diccionario *Duden online*, el cual tiene una sección en algunas entradas denominada *Wendungen, Redensarten und Sprichwörter* ‘giros, modismos y refranes’; en el *Redensartenindex*; en el *Kollokationenwörterbuch* en línea; así como en el diccionario *Idiomatik* coordinado por Schemann *et al.* (2013). En el caso de las construcciones fraseológicas nos hemos servido del repositorio de construcciones fraseológicas alemán-español CONSTRIDIOMS, que se puede consultar en línea³.

En la segunda fase se ha llevado a cabo un análisis contrastivo de las correspondencias fraseológicas en los TM. Las técnicas de traducción se han clasificado conforme al modelo de Marco (2008), que distingue los siguientes procedimientos (i) UF -> misma UF; (ii) UF -> UF diferente; (iii) UF -> no UF; (iv) UF -> recurso retórico; (v) UF -> cero (omisión); (vi) traducción literal o copia directa de la UF; (vii) empleo de UF donde el TO no la emplea; (viii) cero -> UF, añadiendo material textual; y (ix) técnicas de edición.

Se ha llevado a cabo un análisis que combina las dimensiones cuantitativa y cualitativa de un modo contrastivo, tanto en lo referido a los tipos de UF como a las técnicas de traducción empleadas. En el apartado de análisis cualitativo se mostrarán y comentarán ejemplos concretos de las técnicas analizadas.

3. Análisis y resultados

3.1. Análisis cuantitativo de la traducción de UF en el corpus

En primer lugar, hemos extraído las UF presentes en el corpus del TO en alemán, así como sus correspondencias en el TM en español. En total, se han registrado 252 UF en valores absolutos, lo que equivale a 477 UF normalizadas por cada 50 000 palabras. Tal como se observa en la Tabla 3, la frecuencia de UF obtenida en nuestro corpus es considerablemente superior a la documentada por Finkbeiner (2011)

en sus estudios sobre LIJ. La tabla presenta tanto los valores absolutos como los datos normalizados, contrastándolos con los resultados del análisis actual y con los aportados por Finkbeiner (2018). Aunque la LIJ suele presentar, en general, una densidad de UF más alta que otros géneros, los resultados de este corpus revelan una frecuencia aproximadamente un tercio mayor, fenómeno que puede explicarse por la concepción más amplia de fraseología adoptada en el presente estudio, que incluye no solo locuciones lexicalizadas, sino también construcciones parcialmente fijas y patrones fraseológicos emergentes.

	Número de UF (absoluto)	Número de UF (normalizado a 50 000 palabras)
<i>Die kleine Hexe</i> (16 878 palabras)	119	352
<i>Krabat</i> (60 116 palabras)	185	152
<i>Der kleine Drache Kokosnuss</i> (23 711 palabras)	252	477

Tabla 2. Número de UF en valor absoluto y en valor normalizado en nuestro corpus y los corpus empleados en Finkbeiner (2011)

Una vez extraídas las UF, se ha realizado una clasificación de las técnicas de traducción aplicadas, siguiendo la tipología propuesta por Marco (2008) y descrita en la metodología. Los datos se expresan nuevamente normalizados a un corpus de 50 000 palabras, con el fin de facilitar la comparación con los resultados obtenidos por Finkbeiner (2011). Tal como se observa en la Tabla 4, las locuciones parciales —que incluyen colocaciones y construcciones pluriverbales con verbo soporte— constituyen el grupo más frecuente, con 212 ocurrencias. Les siguen en proporción las locuciones y las fórmulas, categorías que tradicionalmente han concentrado la atención de los estudios fraseológicos. En menor medida aparecen las comparaciones fraseológicas, que no siempre presentan un grado elevado de lexicalización, y las construcciones fraseológicas, entendidas como unidades con un valor semántico-pragmático global

(3) <https://constridioms.es/>

que trasciende la suma de sus componentes léxicos.

	<i>Die kleine Hexe</i>	<i>Krabat</i>	<i>Der kleine Drache Kokosnuss</i>
Locuciones	195	31	74
Locuciones parciales	104	41	212
Comparaciones	12	28	55
Fórmulas	21	46	72
Cinegramas	12	6	15
Refranes	9	2	11
Construcciones fraseológicas	-	-	38
Total	352	154	477

Tabla 3. Distribución de las UF (valores normalizados) en nuestro corpus *Der kleine Drache Kokosnuss* en comparación con *Die kleine Hexe* y *Krabat* (Finkbeiner (2011))

Los resultados se presentan en la Figura 1 expresados en porcentajes. Tal como se aprecia, las locuciones parciales constituyen la categoría más numerosa, con un 44 % del total de UF identificadas. A continuación se sitúan las locuciones, que presentan un 16 % y las fórmulas con un 15 %. En proporciones menores aparecen las comparaciones fraseológicas (12 %) y las construcciones fraseológicas (8 %), mientras que los refranes y los cinegramas registran una presencia marginal, con un 2 % y un 3 % respectivamente. La proporción evidencia un predominio de combinaciones semifijas frente a las locuciones totalmente idiomáticas. Esto concuerda con la hipótesis de que la LIJ recurre a estructuras parcialmente fijadas que conservan la naturalidad oral y permiten flexibilidad sintáctica sin perder expresividad.

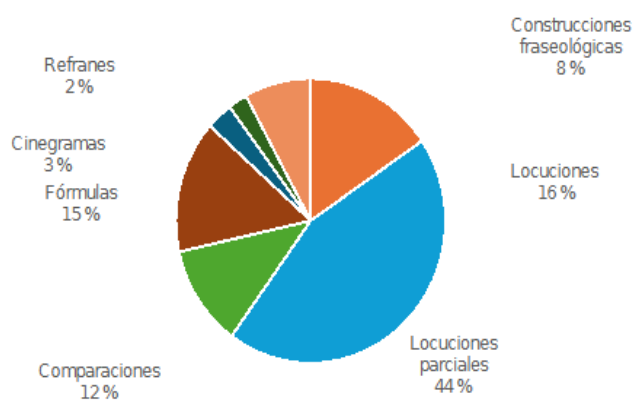


Figura 1. Distribución de los tipos de UF en *Der kleine Drache Kokosnuss*

La Figura 2 presenta de forma comparativa la distribución de los distintos tipos de UF, agrupados en las categorías de locuciones, locuciones parciales, comparaciones, fórmulas, cinegramas, refranes y construcciones fraseológicas. Destaca especialmente la diferencia observada en la proporción entre locuciones y locuciones parciales. Mientras que en la obra dirigida a un público adolescente analizada por Finkbeiner (2011) ambas categorías mantienen una relación equilibrada con respecto al resto de UF, en las obras que conforman nuestro corpus se constata un predominio claro de las locuciones parciales en detrimento de las locuciones. Esta tendencia contrasta con los valores obtenidos en el estudio de Finkbeiner (2011) para el corpus destinado al público infantil, en el que la relación entre ambas categorías aparece invertida, con una mayor presencia de locuciones frente a locuciones parciales.

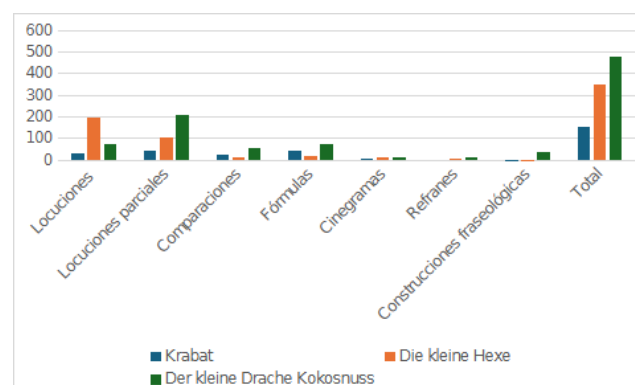


Figura 2. Distribución de tipos de UF en *Krabat* y *Kleine Hexe* (Finkbeiner 2011) y *Der kleine Drache Kokosnuss*

Una vez identificadas las UF en el TO en alemán y en el TM en español, hemos procedido al análisis de las técnicas de traducción empleadas. La Figura 2 muestra la frecuencia absoluta de cada una de ellas. Entre las técnicas empleadas, destaca la traducción de una UF del TO mediante una UF diferente en el TM, que constituye la opción más habitual con 120 ocurrencias. A considerable distancia, le sigue la traducción mediante la misma UF en ambos textos, observada en 48 ocasiones. También resulta relativamente frecuente la sustitución de una UF por una combinación de palabras no fraseológica o libre (33 ocurrencias) y el recurso a una expresión semánticamente relacionada (14 ocurrencias). En cambio, técnicas como la omisión (2 ocurrencias), la traducción literal (6 ocurrencias), la incorporación de una UF en el TM sin equivalente directo en el TO (6 ocurrencias) y otras soluciones

aisladas presentan una incidencia residual dentro del conjunto del corpus.

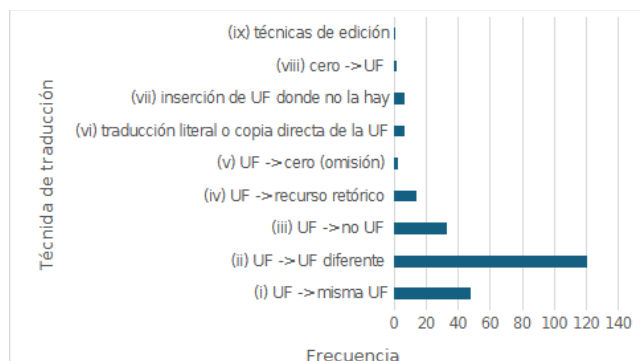


Figura 3. Técnicas de traducción al español de las UF en nuestro corpus alemán-español

Esos datos nos llevan a concluir que los traductores priorizan la naturalidad y el valor pragmático sobre la equivalencia formal. El hecho de que las traducciones literales o las emisiones sean marginales confirma una actitud activa y creativa ante los retos que presenta la traducción de UF.

3.2. Análisis cualitativo de la traducción de UF en el corpus

A continuación, se muestran y comentan algunos ejemplos de cada una de las técnicas de traducción que han sido empleadas con mayor frecuencia en nuestro corpus:

1. UF traducida por la misma UF en el TM:

En los ejemplos (1a) y (1b) se identifica el refrán *Vier Augen sehen mehr als zwei* que encontramos en el DWDS y Duden 11 (2020), y su equivalente acuñado en español *Cuatro ojos ven más que dos*.

- (1a) » *Vier Augen sehen mehr als zwei!* «, erwidert Lulu.
» Vielleicht finden wir ja Spuren. «
So machen sich die beiden Drachenkinder auf den Weg in die Piratenbucht. [WELT-DE, 8]
- (1b) —¡*Cuatro ojos ven más que dos!* — contesta Lulú.
—A lo mejor encontramos huellas.
Así pues, los dos cachorros de dragón se dirigen a la bahía del Pirata. [WELT-ES, 8]

En (2a) y (2b) encontramos la comparación *schnell*

wie der Wind, que está recogida en el *Duden* como alternativa a *schnell wie der Blitz*. *Redensartenindex* también considera esta última, mientras que lematiza la expresión *wie der Wind* con el significado de *sehr schnell*. La traducción en español *rápido como el viento* es la misma UF en cuanto que los elementos son equivalentes uno a uno, teniendo en cuenta que la expresión *como el viento* está lematizada en DiLEA (Penadés Martínez, 2019) con el significado de ‘rápidamente’ y ‘a gran velocidad’.

- (2a) Da holt Luzi ein Seil hervor, wirft ein Ende zum Käfig hinüber und sagt:
»Festmachen und festhalten!«
Und dann jagt Luzis Flugzeug *schnell wie der Wind* mit dem Ballon und dem Käfig im Schlepptau durch die Nacht in Richtung Drachensinsel. [WELT-DE, 68]
- (2b) Lola se pone a buscar una cuerda, echa el cabo hacia la jaula y les grita:
—¡Atadla bien!
A continuación, el avión de Lola vuela durante toda la noche, *rápido como el viento*, arrastrando globo y jaula rumbo a la isla del Dragón. [WELT-ES, 68]

2. UF traducida por una UF diferente:

El ejemplo (3a) y (3b) nos muestra la locución *ein freches Mundwerk haben* y su correspondencia en español *tener la lengua muy larga*. El DWDS lematiza la colocación *freches Mundwerk* como *Mehrwortausdruck* y señala toda la locución como una colocación con *haben*. El *Redensartenindex* lematiza la locución, pero con otros adjetivos *loses / lockeres*, lo que nos indica una falta de fijación. En español, la traducción utiliza una UF diferente formalmente, pero equivalente en su significado semántico y pragmático como es ‘tener la lengua muy larga’, manteniendo la exhortación formal. Es un equivalente acuñado de *ein freches Mundwerk haben* en el diccionario *Idiomatik* (Schemann et al. 2013), con la marca *ugs veraltend*, es decir, ‘coloquial’ y ‘en desuso’.

- (3a) »Mit wem hast du geredet?«, fragt der Murk streng.
»Mit mir selbst«, antwortet Oskar.
»Sonst ist hier ja keiner und mit

irgendwem muss ich mich ja unterhalten.«

»Hm, soso«, murmelt der Murk misstrauisch und sieht sich um.

»Du *hast* ein ganz schön *freches Mundwerk*.« [WELT-DE, 28]

- (3b) —¿Con quién estás hablando? — pregunta Paparrucha con voz severa. —Conmigo mismo —contesta Óscar—. Aquí no hay nadie más, y de algún modo tengo que entretenerme. —Si tú lo dices —murmura Paparrucha desconfiado, mientras mira a su alrededor—. *Tienes la lengua muy larga*. [WELT- ES, 28]

En los ejemplos (4a) y (4b) se documenta la locución *die Nase voll haben*, que posee un valor figurado y cumple una función intensificadora equivalente a la de 'estar harto'. En español existe la expresión 'estar hasta las narices', cuya motivación interna resulta más cercana a la imagen evocada por el somatónimo *Nase*. No obstante, la traducción opta por un equivalente funcional que mantiene el mismo valor pragmático, aunque activa en el lector una imagen distinta desde el punto de vista metafórico.

- (4a) Der Munk *hat* jetzt bestimmt *die Nase voll von* Drachen. [WELT-DE, Brief Kokosnuss]
- (4b) Paparrucha *está hasta el gorro de* dragones, por ahora. [WELT- ES, 71, carta]

En el siguiente caso destacamos la locución *von Sinnen sein*, que el diccionario *Idiomatik* lematiza y cuyas equivalencias propuestas en español son *estar loco* o *estar mal de la cabeza*. En (5a) y (5b) la traducción opta por otra UF que, en consonancia con el original en alemán, podría estar en desuso.

- (5a) »Ach du flotte Karotte, ein Fressdrache! *Seid ihr von Sinnen?* Die beißen doch!« [WELT-DE, 15]
- (5b) —¡Rábanos y zanahorias! ¿Un voraz de verdad? *¿Estáis en vuestros cabales?* ¡No veas cómo muerden! [WELT- ES, 15]

En el siguiente fragmento, (6a) y (6b), encontramos la locución *wie aus einem Mund* combinada con *verba dicendi*. La traducción opta por emplear una UF diferente en la que ni está presente la comparación formal ni tampoco el somatónimo *Mund*. Sin embargo, se trata de una equivalencia semántica que pudiera tener un carácter más formal o culto.

(6a) »Wie soll das denn gehen?«, fragen Lulu und Zwiebelehen *wie aus einem Mund*.

(6b) ¿Cómo lo vamos a hacer? —*preguntan* Lulú y Cebollita *al unísono*.

3. UF traducida por una combinación libre de palabras.

Los resultados del estudio
sugieren la conveniencia
de expandir los límites
fraseológicos al estudio de las
construcciones fraseológicas.

En el ejemplo (7a) y (7b), la traducción se ha realizado mediante una combinación libre de palabras en la que se han perdido aspectos como la rima o la aliteración. El lexema implicado en la comparación en alemán no está lexicalizado, por lo que parece que el autor lo adapta al texto logrando una aliteración similar a las comparaciones lexicalizadas como *klar wie Klärchen* o *klar wie Kristall*. En la traducción al español, sin embargo, la traducción emplea una estructura diferente, empleando *engrudo* como equivalente acuñado, pero manteniendo el valor expresivo.

(7a) »Da liegt ein Schatz, ist doch *klar wie Kleister!*« [DSCH-DE, 10]

(7b) —Por eso está dibujada también la serpiente —grita Coco, contento—. ¡Tenemos que ir! Hay un tesoro, ¡*más claro, el engrudo!* [DSCH-ES, 10]

A lo largo del texto tienen lugar comparaciones que

son intrínsecas al texto, pero que no están recogidas en los diccionarios de UF consultados. Por tanto, podemos considerar que la comparación funciona como patrón o como construcción expresiva, que se adapta al contexto. De ahí que muchas de las comparaciones que encontramos a lo largo del texto se han traducido de un modo literal como reflejan los ejemplos (8a) y (8b).

- (8a) »Können wir einen Gorilla besiegen?«, fragt Kokosnuss mit leiser Stimme. »Unmöglich, raunt Matilda. »Gegen einen Gorilla ist eine Würgeschlange so harmlos wie ein Regenwurm.« [DSCH-DE, 55]
- (8b) —¿Podemos vencer a un gorila? —pregunta Coco en voz muy baja. —Es imposible —contesta bajito Matilde—. Contra un gorila, una serpiente pitón es *tan inofensiva como una lombriz*. [DSCH-ES, 54-55]

En este caso, (8a) y (8b), volvemos a encontrar una comparación adaptada al texto que es traducida de modo literal, tanto en su estructura como en sus equivalentes léxicos. *Regenwurm* ('lombriz') podría tratarse de un *culturema*⁴ en cuanto que es un animal icónico perteneciente al ecosistema de las marismas del norte de Alemania (*Watt*) al que el público infantil podría estar familiarizado, debido a su exposición a programas de medios de comunicación alemanes donde se tematiza este aspecto cultural e identitario. En el punto 5.2. se abundará en el aspecto aglutinador de referentes culturales, humorísticos y expresivos de las comparaciones entendidas como construcciones fraseológicas.

4. UF traducida por un recurso relacionado.

Un ejemplo en el que la UF del TO aparentemente se traduce por la misma UF es el (9a) y (9b), en el que *Hunger haben* se corresponde con 'tener hambre'. Sin embargo, la colocación en alemán está inserta en una construcción exclamativa donde se produce una inversión verbo-sujeto, por una parte, y donde *Hunger* viene precedido por el artículo indeterminado. Dicha construcción tiene una función expresiva e intensificadora en el sentido que Óscar no dice que tiene *hambre*, sino que tiene *mucha hambre*. Este aspecto intensificador se traslada al español de un modo léxico, que incorpora el cuantificador *mucha*.

Desde nuestro punto de vista, el español coloquial también tiene la posibilidad de emplear la colocación integrada en una construcción que ofrece ese valor intensificador, como podría ser *¡Tengo un hambre...!* El hecho de tomar conciencia como traductor/a de la aportación de significado pragmático y expresivo a través de las construcciones, nos haría trasladar el texto de una manera más natural y fidedigna.

- (9a) Als die Freunde das Gebiet des Tigers erreichen, ist es bereits Mittag. »*Hab ich einen Hunger!*«, stöhnt Oskar. Matilda rollt mit den Augen und pflückt von einem Mangobaum ein paar saftige Früchte. [DSCH-DE, 24]
- (9b) Cuando los amigos llegan al territorio del tigre ya casi es mediodía. —*¡Tengo mucha hambre!* —gime Óscar. Matilde levanta las cejas y coge un par de sabrosos frutos de un árbol de mango. [DSCH-ES, 24]

Otro caso en el que se ha decidido traducir la UF del TO mediante una UF diferente lo observamos en los ejemplos (10a) y (10b). La expresión *ein Stein vom Herzen fallen*, se traduce como 'respirar aliviado'. En este caso, la imagen del somatónimo *Herz*, 'corazón', desaparece, sin embargo, sí se conserva la pérdida de algo pesado expresada en alemán por la imagen de perder una piedra y, en español, aliviar, que significa aligerar o quitar a alguien o algo parte del peso (DLE). A pesar de ello, una expresión más explícita en la imagen que evoca sería la expresión 'quitarse un peso de encima'.

- (10a) Das Krokodil grinst: »Keine Sorge, kleiner Drache. Ich habe neulich eine fette Riesenwasserschlange verputzt. Das reicht für ein paar Wochen.« Da fällt Kokosnuss ein Stein vom Herzen. [DSCH-DE, 42]
- (10b) El cocodrilo sonríe. —No te preocupes, pequeño dragón. Acabo de liquidar una serpiente de agua gigante muy gorda. Tendré bastante para un par de semanas. Coco *respira aliviado*. [DSCH-ES, 42]

(4) Vermeer (1983) propone el concepto de *culturema* recogido por Nord (citado en Hurtado Albir 2007), que se define como «fenómeno social de una cultura X que es entendido como relevante por los miembros de esa cultura y que, comparado con un fenómeno correspondiente de una cultura Y, es percibido como específico de la cultura X» (Nord 1987: 34).

En el caso (11a) y (11b) mostramos la traducción de la locución *starr vor Schreck stehenbleiben*, que ha sido traducida por ‘quedarse patitiosos de miedo’. Como se observa, la traducción mantiene el mismo verbo; sin embargo, a nivel de equivalentes léxicos realiza variaciones. En este sentido, *vor Schreck*, que sería ‘del susto’, es modificado por ‘de miedo’, y *starr* es traducido con un adjetivo con un componente expresivo y visual más divertido, que podría ser común en textos infantiles, y que reforzaría la proximidad cultural al lector meta. Esta cuestión tendría que ser analizada en el corpus de textos de la LIJ.

- (11a) Doch kaum sind sie aus der Pagode getreten, als sie eine wohlbekannte Stimme hören: »Wo soll's denn hingehen?«
Starr vor Schreck bleiben die Freunde stehen. Vor ihnen versperrt der riesige Long Long den Weg. [CHIN-DE, 38]
- (11b) Pero, en cuanto salen de la pagoda, oyen una voz conocida.
 —¿Adónde vais?
 Los amigos *se quedan patitiosos de miedo*. El gigante Long Long les cierra el paso, mira fijamente a Óscar y dice:
 —¡Veo que tenemos visita! [CHIN-ES, 38]

4. Discusión: Traducción de construcciones y su poder creativo

Uno de los hallazgos más relevantes del análisis es la abundancia de construcciones fraseológicas en el corpus analizado, las cuales poseen una función discursiva o pragmática que trasciende la mera fijación léxica. Precisamente su carácter semiesquemático propicia la adaptación de estas UF al texto y al universo del lector de la LIJ. A continuación, mostramos ejemplos de cómo se han traducido construcciones fraseológicas que probablemente no hayan sido consideradas por el traductor como UF y posteriormente ponemos el foco en el análisis de la traducción de comparaciones, considerándolas como un tipo de construcciones que a menudo se actualizan en el discurso con elementos humorísticos, expresivos y referentes culturales, que suponen un reto para el traductor, precisamente por su carácter creativo.

4.1. Construcciones fraseológicas y creatividad traductora

En este apartado mostramos algunas construcciones fraseológicas que hemos encontrado en nuestro corpus y que están presentes en repositorios o han sido objeto de estudio desde la lingüística.

La construcción documentada [*nicht gerade* ADJ] en (12a) y (12b) queda recogida en CONSTRIDIOMS⁵, tiene un valor intensificador y posee una equivalencia en español a nivel de construcción (Esteban-Fonollosa 2024). Dicho valor pragmático está presente tanto en el TO como en el TM:

- (12a) » Wo sollen wir denn anfangen zu suchen?«
 Darüber hat Kokosnuss noch nicht nachgedacht. »Hm, gute Frage«, murmelt er. »Die Dracheninsel *ist ja nicht gerade klein*.« [WELT- DE, 8]
- (12b) —¿Por dónde empezamos?
 Coco todavía no lo ha pensado.
 —Mmm, buena pregunta — murmura—. La isla del Dragón *no es precisamente pequeña*. [WELT- ES, 8]

Dicha construcción tiene un carácter litotético en cuanto que quiere afirmar justo lo contrario de lo que niega y, en el segundo caso (13a) y (13b), interviene además un matiz irónico que probablemente sea entendido solo por el adulto. En cualquier caso, aporta algo de humor a la situación:

- (13a) Die drei Freunde blicken dem Gorilla nach.
 »Wisst ihr was?«, sagt Kokosnuss.
 »Ding Dong will zu seiner Familie zurück.«
 »Der ist einsam«, sagt Matilda.
 »So ein Schatz *ist nicht gerade gesprächig*«, sagt Oskar. »Und das Wasser kann er damit auch nicht überqueren.« [DSCH-DE, 66]
- (13b) Los tres amigos lo miran alejarse.
 —¿Sabéis qué? —dice Coco—. Ding Dong quiere volver con su familia.
 —Está solo —dice Matilde.
 —Un tesoro *no da precisamente mucha conversación* —dice Óscar—, y tampoco le sirve para cruzar el lago. [DSCH-ES, 65-66]

(5) Informaciones sobre esta construcción pueden consultarse en el siguiente enlace <https://constridioms.es/nicht-gerade-x/> (última consulta 25.09.2025)

El ejemplo (14a) recoge la actualización de la construcción [ADV *wird* (nicht) V_{PartizipII}], cuya variante [*jetzt wird* V_{PartizipII}] se encuentra recogida en el repositorio CONSTRIDIOMS⁶. Al igual que las anteriores, esta construcción fraseológica tiene un valor intensificador y enfático que se traslada en la propuesta de traducción en el TM con la expresión *No hay nada que discutir* (14b). En español, la doble negación tiene un valor intensificador, de modo que los dos adverbios de negación “no” y “nada”, unidos a una exhortación, trasladan la intensificación de la construcción fraseológica en el TO; sin embargo, el valor exhortativo no se traslada.

- (14a) »Äh, Herr Long Long«, sagt Kokosnuss. »Vielleicht könnten wir noch einmal über das Suppenrezept sprechen!«
 »Hier wird nicht diskutiert«, sagt der Drache Long Long streng. [CHIN-DE, 34]
- (14b) Bueno, pues señor Long Long —se corrige Coco—. ¿Podríamos aclarar un par de detalles sobre la receta de la sopa?
 —*No hay nada que discutir* —contesta el dragón Long Long con tono severo—. [CHIN-ES, 34]

Los ejemplos (15a) y (15b) documentan la construcción fraseológica [ADJ_{superlative} *geht's nicht*] formada por un adjetivo en modo superlativo y la expresión *geht's nicht*. Dicha construcción tiene un valor intensificador y expresivo que incide en la valoración subjetiva de ser el grado máximo de personas famosas, un valor trasladado en la traducción al español con la exclamación *¡No hay zanahorias más famosas que nosotros!*

- (15a) »Ich auch! Ich bin das bekannte fliegende Stachelschwein, Sie werden staunen! Und zusammen sind wir die *Fliegenden Mohrrüben*! Wir sind berühmt!«
 »Und wie berühmt wir sind!«, sagt Oskar. »Wir sind die berühmtesten fliegenden Mohrrüben der Welt! *Berühmter geht's nicht!*« [CHIN-DE, 42]
- (15b) —¡Yo también! ¡Soy la famosa

puercoespín voladora! ¡Se quedará usted maravillado! ¡Los tres formamos las Zanahorias Voladoras! ¡Somos famosos!

—¡Famosos, famosísimos! —insiste Óscar—. ¡Somos las zanahorias voladoras más famosas del mundo! ¡*No hay zanahorias más famosas que nosotros!* [CHIN-ES, 42-43]

La construcción [Wehe, X], en (16a) y (16b), ha sido estudiada por Finkbeiner (2024) como construcción con un valor de advertencia o amenaza. A partir de los análisis provisionales en un corpus de grandes dimensiones, la autora señala que parece haber una tendencia a que el slot tiende a cubrirse mediante una cláusula, como se atestigua en el ejemplo (16a). Este valor de advertencia o amenaza se traslada en la traducción (16b). Sería necesario, por tanto, explorar en corpus monolingües si efectivamente la traducción ofrecida podría pertenecer a una construcción equivalente en español.

- (16a) Walther stolpert ein paar Schritte in Onkel Ingmars Richtung, schwingt seine kleinen Fäuste und ruft:
 »Wehe, du machst hier irgendwas kaputt, du Riesenklöps! Dann kriegst du es aber mit mir zu tun!« [RITT-DE, 57]
- (16b) Guillermo avanza un par de pasos hacia el tío Ignacio, y grita:
 —¡*Pobre de ti* si estropeas alguna cosa, bola de grasa gigante! ¡Te las verás conmigo! [RITT-ES, 57]

Por último en esta sección, encontramos dos construcciones que se documentan solo en el TM. La primera de ellas es [*de puro* X] en (17b) y [MENUDO N] en (18b). Con ello el traductor amplía la expresividad mediante su inserción. La primera de ellas, recogida en CONSTRIDIOMS⁷ y descrita con un valor pragmático intensificador, no encuentra un equivalente en el TO. Sin embargo, el traductor ha decidido incidir en la intensificación del miedo, la cual queda expresada en alemán con una UF comparativa cuyo *tertium comparationis* es en sí expresivo *wie ein Häuflein Elend*. En el ejemplo (18b) la construcción [MENUDO N] trasvasa el valor pragmático intensificador, perdiendo

(6) <https://constridioms.es/jetzt-wird-vpartizip/>

(7) <https://constridioms.es/de-puro-x/>

el contenido semántico pecuniario, que podría haberse traducido con la colocación *salir caro*.

- (17a) Doch der kleine Drache zittert so sehr, dass er ganz bestimmt keinen größeren Feuerstrahl hinbekommen würde. Hilfe suchend blickt er zu Matilda, aber das Stachelschwein sieht selbst aus wie ein Häuflein Elend. [DSCH-DE, 29]
- (17b) Pero el dragoncito tiembla tanto que seguro que no podría conseguir echar fuego de verdad. Mira a Matilde en busca de auxilio, pero la puercoespín está hecha un guiñapo de puro miedo. [DSCH-ES, 29-30]
- (18a) »Vergaser kaputt, Antriebswelle eiert, Zündkerzen müssen ausgewechselt werden. Teurer Spaß.« [WELT-DE, 54]
- (18b) —Carburador roto, eje retorcido, hay que cambiar las bujías. Menuda faenita. [WELT- ES, 54]

4.2. La traducción de comparaciones como construcciones: referentes culturales y humor

Respecto a las comparaciones creadas por un autor, no siempre son consideradas como UF; sin embargo, sí constituyen un patrón [x wie y], en el que a menudo se emplea un *tertium comparationis* inusual que provoca una imagen chistosa o humorística (Bachmann-Stein 2010). Otras investigaciones como las de Ivorra Ordines (2022) han estudiado las comparaciones como construcciones fraseológicas basándose en el hecho de que tienen un comportamiento similar dada su condición de estar parcialmente saturadas desde el punto de vista léxico. Este autor afirma que las comparaciones fraseológicas son las UF más prototípicas para intensificar. En nuestro corpus constatamos algunas comparaciones que efectivamente tienen un valor intensificador como son *essen wie ein Riese*, ‘comer como un ogro’, *wie Hölle stinken*, ‘oler a mil diablos’ o *kämpfen wie ein Löwe*, ‘luchar como un león’.

La presencia de referencias culturales específicas del ámbito alemán constituye uno de los mayores desafíos traductológicos. En el corpus analizado aparecen con frecuencia referencias alimentarias y cotidianas que activan asociaciones culturales concretas. Existen cuatro estrategias principales de traducción de

elementos culturales: adaptación cultural, traducción explicativa, supresión y sustitución, y no-traducción (Agost, 1999), algunas de las cuales hemos observado en nuestro análisis. En *Ich bin harmlos wie ein Glas Buttermilch* (19a), el traductor opta por sustituir el referente *Buttermilch*, poco conocido en el ámbito hispánico, por *un vaso de leche merengada* (19b), un producto equivalente que evoca dulzura y familiaridad. Este tipo de adaptación cultural mantiene la isotopía semántica del original.

(19a) »Ich bin harmlos wie ein Glas Buttermilch.« [WELT-DE, 14]

(19b) Soy tan inofensivo como un vaso de leche merengada. [WELT- ES, 14]

Otro caso significativo es la sustitución de expresiones como *Klingt ja wie Butterbrot* traducida por *Suena bien* (20a y 20b), en las que el referente cultural se elimina y no se sustituye por uno equivalente, sino que se sustituye por otro recurso lingüístico que mantiene la función evaluativa positiva. Este tipo de procedimientos responde a la lógica funcionalista de la traducción infantil, que privilegia la inteligibilidad y la fluidez sobre la literalidad (Reiß 1982; O’Sullivan 2000).

(20a) »Ja ... äh, die Kunststücke«, stottert Kokosnuss. »Also, als Erstes wäre da die, äh, die Käse-Rolle, danach die dreifach verschraubte Mortadella und dann der fünffache Kräuterquark, und dann ... und dann ... die achtfache Zwiebelmettwurst, eine Weltpremiere!«

»Klingt ja wie Butterbrot«, murmelt Long Long und legt seinen Kopf auf die verschränkten Arme. »Dann legt mal los!« [CHIN-ES, 44]

(20b) —Ah... sí, las... acrobacias —tartamudea Coco—... Primero hacemos el rollo de queso, después la mortadela enrollada triple, el requesón con hierbas cinco veces enrollado, y también... también... ¡la salchicha de cebolla de ocho vueltas, una primicia mundial!

—Suena bien —murmura Long Long, con los brazos cruzados—. Pues nada, nada, ¡adelante! [CHIN-ES, 44]

El humor es, por otra parte, un rasgo habitual en la LIJ y cumple una función doble: refuerza la empatía del lector con los personajes y estimula la dimensión lúdica del lenguaje. En el corpus analizado de la serie de *Kokosnuss*, el humor se construye a menudo a partir de la desautomatización de algunos refranes o expresiones fijas. En este sentido, Burger (2015) señala la modificación como uno de los aspectos más interesantes de la fraseología y distingue tres tipos: una modificación formal sin modificación semántica, una modificación formal que conlleva un cambio semántico, y una modificación semántica sin modificación formal. Asimismo, reconoce especial esfuerzo por parte de la LIJ por adecuar las UF, de ahí sus modificaciones habituales, ya sea con un efecto humorístico, un efecto intensificador o para focalizar la atención en un momento del texto sobre un aspecto concreto.

De esta forma, la comparación *wie Maus in der Eisdiele* (21a) parodia la expresión *wie ein Elefant im Porzellanladen* y transforma un refrán en una imagen absurda y cómica, adaptada a la situación y realidad de los personajes. La traducción española —*como un ratón en una heladería* (21b)— conserva el efecto humorístico y la sorpresa semántica mediante una equivalencia semántica directa. El diccionario DiLEA (Penadés Martínez 2019) recoge la expresión «elefante en una cacharrería» y «elefante en una cristalería». La primera como «persona o cosa cuya presencia resulta inadecuada o dañina».

- (21a) »Die Reise wird eine Katastrophe«, sagt Oskar. »Mein Papa wird sich aufführen *wie eine Maus in der Eisdiele*.«
 »Wie ein Elefant im Porzellanladen«, sagt Matilda.
 »Wie?«, fragt Oskar.
 »Es heißt: *Wie ein Elefant im Porzellanladen*, nicht *Wie eine Maus in der Eisdiele*. Wie soll eine Maus in der Eisdiele sich denn danebenbenehmen?«
 »Wieso?«, sagt Oskar. »*Eine Maus kann sich in einer Eisdiele sehr danebenbenehmen*. Sehr, sehr, sehr daneben! Sie könnte in jeden Eistopf springen und jedes Eis probieren. Und dann, stell dir vor, die vielen

klitzekleinen Mäuseköttel in den Eistöpfen, igitti!« [CHIN-DE, 14]

- (21b) —El viaje será un desastre —dice Óscar—. Mi padre *se va a portar como un ratón en una heladería*.
 —*Como un elefante en una cacharrería* —lo corrige Matilde.
 —¿Eh? —pregunta Óscar.
 —Se dice *como un elefante en una cacharrería*, no *como un ratón en una heladería*. ¿Cómo se portaría un ratón en una heladería?
 —¿Que cómo se portaría? —exclama Óscar—. Un ratón se portaría muy mal en una heladería. ¡Muy muy muy mal! Se subiría a las tarrinas y probaría todos los sabores. ¡Imagínate las caquitas que dejaría!
 —¡Ufff! —suelta Matilde—. ¡Caquitas de ratón en el helado! ¡Puaj! [CHIN-ES, 14-15].

En efecto, las modificaciones de las UF son un importante recurso estilístico en textos literarios, que normalmente están ligadas fuertemente al contexto, ya sea mediante la sustitución de algunos elementos o la ampliación (Bachmann-Stein 2010).

Finalmente, las comparaciones hiperbólicas desempeñan asimismo un papel relevante en la expresividad narrativa. Expresiones como *rot wie eine Tomate*, *klein wie eine Maus* o *kahl wie ein Ei* (22a) se trasladan casi siempre literalmente dada su transparencia metafórica y su carácter visualmente evocador, como *rojo como un tomate*, *pequeño como un ratón* o *calvo como un huevo*. Dichas expresiones sirven para la descripción física de personajes.

- (22a) Er ist doppelt so groß wie der kleine Fressdrache und bestimmt fünfmal so dick. Sein Kopf ist *kahl wie ein Ei* und an Händen und Füßen sitzen lange, spitze Krallen. [WELT-DE, 28]
 (22b) Dobra en tamaño al pequeño dragón voraz y por lo menos debe ser cinco veces más corpulento. Es *calvo como un huevo* y en manos y pies tiene largas zarpas afiladas. [WELT-ES, 28]

5. Conclusiones

El análisis de la traducción de UF en cuatro títulos de la serie *Der kleine Drache Kokosnuss* nos permite extraer varias conclusiones de orden traductológico y lingüístico. En primer lugar, la elevada densidad fraseológica confirma la función estructural de las UF en la LIJ. Lejos de ser meros adornos estilísticos, contribuyen a la fluidez del discurso, a la caracterización de los personajes y a la creación de humor y cercanía. El predominio de locuciones parciales y construcciones semifijas, o parcialmente saturadas, refleja la tendencia de la LIJ a favorecer la transparencia semántica y la accesibilidad cognitiva.

Desde el punto de vista traductológico, los resultados evidencian un enfoque predominantemente adaptativo. La técnica más frecuente de traducción de las UF es la sustitución por una UF diferente, lo que permite preservar el valor pragmático y funcional de las expresiones. El número reducido de omisiones demuestra que los traductores de esta serie asumen un papel creativo y proactivo, orientado a mantener la riqueza expresiva del TO.

Asimismo, la presencia recurrente de construcciones fraseológicas confirma la pertinencia de un enfoque construccional en la descripción de la fraseología en LIJ. Este tipo de UF situadas en un continuum entre el polo léxico y gramatical, permiten captar los matices pragmáticos y discursivos, que escapan a la categorización tradicional y que son recursos clave para mantener la naturalidad y expresividad del TO. De igual modo, su carácter semifijo favorece su actualización y adaptación al texto y al público lector, lo que permite insertar en ellas referentes culturales, elementos humorísticos y expresivos específicos, que suponen un reto para el traductor.

Los resultados del estudio sugieren la conveniencia

de expandir los límites fraseológicos al estudio de las construcciones fraseológicas, de manera que sean incorporadas al inventario de UF en la formación de traductores y aprendientes de alemán como lengua extranjera. Somos conscientes de la necesidad de investigación en este ámbito, tanto en su estudio teórico como en su incorporación a repositorios y obras lexicográficas monolingües y multilingües.

El estudio de las UF en general, y de las construcciones fraseológicas en particular, en obras de LIJ constituye una línea de investigación que puede contribuir significativamente a mejorar las traducciones. Resulta necesario continuar desarrollando investigaciones que amplíen el repertorio de correspondencias fraseológicas entre el alemán y el español, así como su aplicación didáctica en la enseñanza del alemán como lengua extranjera para traductores, prestando especial atención a las estrategias de adaptación del TM.

Agradecimientos

Este trabajo se enmarca en el proyecto de investigación CREA-CONSTRIDIOMS: “La creatividad desde la mirada de la Gramática de Construcciones: un repositorio de construcciones fraseológicas del alemán, español e inglés basado en corpus y en IA” (PID2024-161338OB-I00), financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación del Gobierno de España y dirigido por Carmen Mellado Blanco (USC). El estudio forma parte asimismo de la Action COST CA22115 A Multilingual Repository of Phraseme Constructions in Central and Eastern European Languages (PhraConRep).

Quiero expresar mi agradecimiento a las personas revisoras anónimas por sus valiosas observaciones y sugerencias, que han contribuido de manera significativa a mejorar la calidad de este trabajo.

Bibliografía

- Agost, R. (1999). *Traducción y doblaje: Palabras, voces e imágenes*. Ariel.
- Bachmann-Stein, A. (2010). Würgende Wasserspeier: Phraseologie in Joanne K. Rowlings *Harry Potter*. *Neuphilologische Mitteilungen*, 111(3), 285–295. <http://www.jstor.org/stable/43344716>
- Brumme, J. (Ed.). (2008). *La oralidad fingida: Descripción y traducción: teatro, cómic y medios audiovisuales*. Iberoamericana.
- Burger, H. (1997). Phraseologie im Kinder- und Jugendbuch. En R. Wimmer y F.-J. Behrens (Eds.), *Wortbildung und Phraseologie* (pp. 233–254). Narr.
- Burger, H. (2007). Das idiomatische „Bild“ und seine Modifikationen durch materielle Bilder. En C. Mellado Blanco (Ed.), *Beiträge zur Phraseologie aus textueller Sicht* (pp. 89–113). Dr. Kovac.
- Burger, H. (2015). *Phraseologie: Eine Einführung am Beispiel des Deutschen*. Erich Schmidt.
- CONSTRIDIOMS. (n.d.). Recuperado el 15 de septiembre de 2025, de <https://constridioms.es/>
- Corpas Pastor, G. (1996). *Manual de fraseología española*. Gredos.
- Croft, W. (2001). *Radical construction grammar: Syntactic theory in typological perspective*. Oxford University Press.
- Croft, W. (2007). Construction grammar. En D. Geeraerts y H. Cuyckens (Eds.), *The Oxford handbook of cognitive linguistics* (pp. 463–508). Oxford University Press.
- Der kleine Drache Kokosnuss. (n.d.). Recuperado el 20 de mayo de 2025, de <https://www.drache-kokosnuss.de/buecher-und-mehr>
- Dobrovolskij, D. (2011). Phraseologie und Konstruktionsgrammatik. En A. Lasch y A. Ziem (Eds.), *Konstruktionsgrammatik III: Aktuelle Fragen und Lösungsansätze* (pp. 111–130). Stauffenburg.
- Duden 11. (2020). *Redewendungen. Wörterbuch der deutschen Idiomatik*. Dudenverlag.
- Duden online. (n.d.). Recuperado el 20 de julio de 2025, de <https://www.duden.de/>
- DWDS. (n.d.). Recuperado el 10 de mayo de 2025, de <https://www.dwds.de/>
- Esteban-Fonollosa, M. (2024). La traducción de la litote: Análisis contrastivo alemán-español de la construcción fraseológica [nicht gerade X]. En B. Lozano Sañudo, E. Sánchez López y F. Robles Sabater (Eds.), *Cruzando puentes* (pp. 103–121). Frank & Timme.
- Ewers, H.-H. (2000). *Literatur für Kinder und Jugendliche: Eine Einführung*. Fink.
- Finkbeiner, R. (2011). Phraseologieerwerb und Kinderliteratur: Verfahren der „Verständlichmachung“ von Phraseologismen im Kinder- und Jugendbuch am Beispiel von Otfried Preußlers *Die kleine Hexe* und *Krabat*. *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik*, 41(162), 47–73.
- Finkbeiner, R. (2017). Sprachliche Rekurrenz im kinderliterarischen Text: Eine Fallstudie zu Kirsten Boies *Seeräuber Moses*. *Der Deutschunterricht*, 2, 75–81.
- Finkbeiner, R. (2018). Serielle Narration als Konstruktion: Studien an Bilderbüchern für Vorschulkinder. En S. Meier, B. Bock, K. Marx, R. Mroczynski, y S. Staffeldt (Eds.), *Sprachliche Verfestigungen und sprachlich Verfestigtes. Linguistik Online* (número temático).
- Finkbeiner, R. (2024, 24 de septiembre). *Wehe + V2[du/ihr] im Deutschen. Eine konventionelle Droh-Konstruktion?* Conferencia organizada por Grupo de investigación FRASCAE, Universitat de València.
- Fleischer, W. (1997). *Phraseologie der deutschen Gegenwartssprache*. Niemeyer. <https://doi.org/10.1515/9783110947625>
- García-Page Sánchez, M. (2007). Esquemas sintácticos de formación de locuciones adverbiales. *Moenia*, 13, 121–144.
- García-Page Sánchez, M. (2008). *Introducción a la fraseología española: Estudio de las locuciones*. Anthropos.
- Goldberg, A. E. (2006). *Constructions at work: The nature of generalizations in language*. Oxford University Press.
- González Pastor, D., y Cuadrado Rey, A. (2018). La traducción de unidades fraseológicas somáticas en el lenguaje del turismo: Una propuesta didáctica basada en corpus. En P. Valero Cuadra, P. Carrión González, y A. Cuadrado Rey (Eds.), *Nuevas tendencias en traducción: Fraseología, interpretación, TAV y sus didácticas* (pp. 165–180). Peter Lang.
- Herrero Kaczmarek, C. (2015). *Der Erwerb der phraseologischen Kompetenz im DaF-Unterricht anhand von Texten aus der deutschsprachigen Kinder- und Jugendliteratur: Eine empirische Annäherung* [Tesis doctoral, Universidade de Santiago de Compostela].
- Häusermann, J. (1977). *Phraseologie: Hauptprobleme der deutschen Phraseologie auf der Basis sowjetischer Forschungsergebnisse*. Niemeyer.
- Häußinger, B. (2017). Zur Übersetzung von Phraseologismen im Kinderbuch: Gianni Rodaris *Le avventure di Cipollino* und sein deutsches Pendant *Zwiebelchen*. *Lingue e Linguaggi*, 23, 93–120. <https://doi.org/10.1285/i22390359v23p93>
- Hurtado Albir, A. (2007). *Traducción y traductología: Introducción a la traductología*. Cátedra.
- Ivorra Ordines, P. (2022). Comparative constructional idioms: A corpus-based study of the creativity of the [más feo que X] construction. En C. Mellado Blanco (Ed.), *Productive patterns in phraseology and construction grammar: A multilingual approach* (pp. 29–52). De Gruyter.
- Koch, P., y Oesterreicher, W. (2007). *Lengua hablada en la Rumania: Español, francés, italiano* (Traducción de A. López Serena). Gredos.
- Koller, W. (2007). Probleme der Übersetzung von Phrasemen. En H. Burger, D. Dobrovolskij, P. Kühn, y N.R. Norrick (Eds.), *Phraseologie. Phraseology (=HSK, Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft*, Bd. 28.1) (pp. 605–613). De Gruyter.
- Kollokationen Wörterbuch. *Feste Wortverbindungen des Deutschen. Kollokationenwörterbuch für den Alltag*. (n.d.). Recuperado el 20 de julio de 2025, de <https://kollokationenwoerterbuch.ch/web/>
- Łabno-Falecka, E. (1995). *Phraseologie und Übersetzen: Eine Untersuchung der Übersetzbarkeit kreativ-innovativ gebrauchter wiederholter Rede*. Peter Lang.
- Langacker, R. W. (1987). *Foundations of cognitive grammar. Vol. 1: Theoretical prerequisites*. Stanford University Press.
- López Roig, C. (2002). *Aspectos de fraseología contrastiva (alemán-español) en el sistema y en el texto*. Peter Lang.
- Lozano Sañudo, B. (2012). La traducción de la literatura infantojuvenil en lengua alemana en España: El caso de *Kika Superbruja*. En H. van Lawick y B. E. Jirku (Eds.), *Übersetzen als Performanz: Translation und Translationswissenschaft in performativem Licht* (pp. 223–238). Lit Verlag.
- Marcelo Winitzer, G., y Pascua Febles, I. (2022). Perspectiva histórica de los estudios de la traducción de la literatura para niños y jóvenes. En P. Valero Cuadra, G. Marcelo Winitzer y N. Pérez Vicente (Eds.), *Traducción e intermedialidad en literatura infantil y juvenil (LIJ): orígenes, evolución y nuevas tendencias / Translation and intermediality in children's and young adults' literature: origins, development and new trends*. *MonTI*, 14, 53–86. <http://dx.doi.org/10.6035/MonTI.2022.14.02>
- Marco, J. (2008). In my mind's eye: Análisis traductológico de algunos fraseologismos prototípicos en el contexto del corpus COVALT. En *Actas del III Congreso Internacional de la Asociación Ibérica de Estudios de Traducción e Interpretación* (pp. 251–262).
- Mellado Blanco, C. (2000). Formas estereotipadas de realización no verbal en alemán y español: Los cinegramas desde un enfoque contrastivo-histórico. En G. Corpas (Ed.), *Las lenguas de Europa: Estudios de fraseología, fraseografía y traducción* (pp. 389–410). Comares.
- Mellado Blanco, C. (2020). Esquemas fraseológicos y construcciones fraseológicas en el continuum léxico-gramática. En E. Tabares, C. Sinner, y E. T. Montoro (Eds.), *Clases y categorías en la fraseología de la lengua española* (pp. 13–36). Peter Lang.
- Mellado Blanco, C., e Iglesias Iglesias, N. (2022). Traducir y descubrir construcciones. En B. de la Fuente Marina e I. Holl (Eds.), *La traducción y sus meandros: Diversas aproximaciones en el par de lenguas alemán-español* (pp. 361–378). Ediciones Universidad de Salamanca.
- Mellado Blanco, C., y Recio Ariza, M. Á. (2020). Fraseología de las emociones: Traducción, potencial pragmático y tratamiento lexicográfico. En M. Á. Recio Ariza, S. Roiss, B. Santana López, I. Holl, M. de la Cruz Recio, y P. Zimmermann (Eds.), *Del texto a la traducción: Estudios en homenaje a Pilar Elena* (pp. 85–102). Ediciones Universidad de Salamanca.
- Montoro del Arco, E. T. (2008). El concepto de locución con casillas vacías. En C. Mellado Blanco (Ed.), *Colocaciones y fraseología en los diccionarios* (pp. 131–146). Peter Lang.
- Nord, C. (1987). *Translating as a purposeful*

- activity: *Functionalist approaches explained*. St. Jerome Publishing.
- Oittinen, R. (2000).** *Translating for children*. Garland.
- O'Sullivan, E. (2000).** *Kinderliterarische Komparatistik*. Winter.
- Penadés Martínez, I. (2019).** *Diccionario de locuciones idiomáticas del español actual (DiLEA)*. Recuperado el 13 de julio de 2025, de <https://www.diccionariodilea.es>
- Podrez, P. (2022).** Geschlechterbilder phantastischer Tierwesen in der Kinderbuchreihe *Der kleine Drache Kokosnuss*. En W. Willms (Ed.), *Gender in der deutschsprachigen Kinder- und Jugendliteratur: Vom Mittelalter bis zur Gegenwart* (pp. 393–418). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110726404-022>
- Redensarten-Index. (n.d.).** Recuperado el 20 de julio de 2025, de <https://www.redensarten-index.de/suche.php>
- Reiß, K. (1982).** Zur Übersetzung von Kinder- und Jugendbüchern. *Lebende Sprachen*, 27(1), 7–13.
- Richter-Vapaatalo, U. (2007).** *Da hatte das Pferd die Nüstern voll: Gebrauch und Funktion von Phraseologie im Kinderbuch*. Peter Lang.
- Richter-Vapaatalo, U. (2008).** Phraseologie im literarischen Text: Kontexteinbettung in der Kinderliteratur. *Neuphilologische Mitteilungen*, 109(1), 83–91. <http://www.jstor.org/stable/43344337>
- Sánchez López, E., y Lozano Sañudo, B. (2015).** La traducción de unidades fraseológicas con sentido figurado: Cuando los árboles no nos dejan ver el bosque. En F. Robles Sabater, D. Reimann, y R. Sánchez Prieto (Eds.), *Angewandte Linguistik Iberoromanisch – Deutsch* (pp. 41–55). Narr.
- Schellheimer, S. (2016).** *La función evocadora de la fraseología en la oralidad ficcional y su traducción*. Frank & Timme.
- Schemann, H., Mellado Blanco, C., Buján, P., Larreta, J. P., y Mansilla, A. (2013).** *Idiomatik Deutsch-Spanisch / Diccionario idiomático alemán-español*. Buske.
- Sketch Engine (SkE). (n.d.).** *Corpus query system*. Recuperado el 10 de mayo de 2021, de <http://www.sketchengine.co.uk/>
- Soliño Pazó, M. (2008).** La traducción de unidades fraseológicas en la literatura infantil y juvenil alemana y española. En M. I. González Rey (Ed.), *A multilingual focus on contrastive phraseology and techniques for translation* (pp. 235–246). Dr. Kovac.
- Taylor, J. R. (2016).** Cognitive linguistics. En K. Allan (Ed.), *The Routledge handbook of linguistics* (pp. 455–469). Routledge.
- Valero Cuadra, P., Marcelo Wirnitzer, G., y Pérez Vicente, N. (2022).** Pasado, presente y futuro de la traducción de literatura infantil y juvenil. *MonTI*, 14, 8–29.
- Verkade, S. A. (2023).** *Phraseology in children's literature: A contrastive analysis* [Tesis doctoral, Universiteit Leiden].
- Vermeer, H. J. (1983).** Translation theory and linguistics. En P. Roinila, R. Orfanos, y S. Tirkkonen-Condit (Eds.), *Näkökohtia käänntämisen tutkimuksesta* (pp. 1–10). University of Joensuu.
- Zuluaga, A. (1997).** Sobre las funciones de los fraseologismos en textos literarios. *Paremia*, 6, 631–640.
- Zuluaga, A. (1980).** *Introducción al estudio de las expresiones fijas*. Peter Lang.
- Corpus**
- (RITT-DE) **Siegner, I. (2010).** *Der kleine Drache Kokosnuss und der schwarze Ritter*. cbj Kinder- und Jugendbuchverlag.
- (RITT-ES) **Siegner, I. (2010).** *El pequeño dragón Coco y el caballero negro* (Traducción de K. Rosés Becker, 8ª ed.). La Galera.
- (DSCH-DE) **Siegner, I. (2010).** *Der kleine Drache Kokosnuss und der Schatz im Dschungel*. cbj Kinder- und Jugendbuchverlag.
- (DSCH-ES) **Siegner, I. (2011).** *El pequeño dragón Coco en la jungla* (Traducción de M. Camps Gaset, 5ª ed.). La Galera.
- (WELT-DE) **Siegner, I. (2015).** *Der kleine Drache Kokosnuss reist um die Welt*. cbj Kinder- und Jugendbuchverlag.
- (WELT- ES) **Siegner, I. (2017).** *El pequeño dragón Coco da la vuelta al mundo* (Traducción de M. Camps Gaset, 2ª ed.). La Galera.
- (CHIN-DE) **Siegner, I. (2020).** *Der kleine Drache Kokosnuss und der chinesische Drache*. cbj Kinder- und Jugendbuchverlag.
- (CHIN-ES) **Siegner, I. (2021).** *El pequeño dragón Coco y el dragón chino* (Traducción de M. E. Mazzanti). La Galera.

Las partículas modales y discursivas alemanas como recursos lingüísticos de oralidad fingida en la literatura infantil y juvenil: un estudio de caso de la traducción al español de *Momo* de Michael Ende

Modal and Discourse Particles in German as Linguistic Resources for Feigned Orality in Children's and Juvenile Literature: A Case Study of the Spanish Translation of *Momo* by Michael Ende

Hang Ferrer Mora

IULMA¹ (Universitat de València)

Hang.Ferrer@uv.es

<https://orcid.org/0000-0002-8426-8543>

Recibido: 18/07/2025

Aceptado: 19/10/2025

DOI: <https://dx.doi.org/10.12795/mAGAzin.2025.i33.03>

Resumen:

En este artículo se realizará un análisis de algunos medios lingüísticos utilizados en la literatura infantojuvenil mediante un corpus extraído de *Momo* de Michael Ende, un clásico de la literatura infantojuvenil alemana, para reproducir un discurso oral en un texto narrativo escrito. Se centrará principalmente en las partículas modales alemanas (*Modalpartikeln*, *Abtönungspartikeln*) y los marcadores discursivos (*Dialogpartikeln*). Desde una perspectiva traductológica y contrastiva se determinarán cuáles son los equivalentes en español. El análisis cualitativo presentará los medios hallados, destacando las partículas modales y dialógicas y otras estructuras oracionales, mientras que el análisis cuantitativo revelará la frecuencia relativa de uso de estos medios lingüísticos.

Palabras clave: partículas modales, marcadores discursivos, oralidad fingida, mecanismos orales en escritura, traducción de oralidad, literatura infantojuvenil.

Abstract:

This article presents an analysis of the linguistic strategies employed in children's and young adult literature, based on a corpus drawn from *Momo* by Michael Ende, a canonical work in German children's juvenile literature, to render oral discourse within a written narrative text. It will focus primarily on German modal particles (*Modalpartikeln*, *Abtönungspartikeln*) and discourse markers (*Dialogpartikeln*). The aim is to examine how oral discourse is rendered within a written narrative form. Adopting a contrastive and translation-oriented approach, the study identifies equivalent expressions in Spanish. The qualitative analysis outlines the linguistic mechanisms observed, with particular attention to modal and dialogic particles as well as other clause-level elements, while the quantitative analysis provides insight into the relative frequency of these linguistic items.

Keywords: modal particles, discourse markers, feigned orality, oral resources in writing, translation of orality, children's and juvenile literature.

(1) El autor es miembro del Instituto Interuniversitario de Lenguas Modernas Aplicadas (IULMA) de la Comunidad Valenciana, sede Universitat de València.

La relación entre la oralidad y la escritura en los formatos literarios y artísticos

1 *A priori*, la delimitación de la oralidad frente a la escritura no depara grandes problemas si se consideran ambas como categorías discretas; sin embargo, en un mundo cambiante, complejo y fluido, ya no resulta tan fácil. La diferencia entre el lenguaje oral y el escrito parece una obviedad cuando se refiere a uno de sus aspectos: el canal en el que se desarrolla la comunicación humana mediante el lenguaje. Pero en cuanto nos adentramos en el espeso bosque del registro (cf. Biber y Conrad 2019), con sus múltiples categorías y acepciones, comienzan a difuminarse las fronteras de lo escrito y lo oral, sobre todo, cuando se intenta plasmar en un texto escrito fragmentos de intervenciones orales de personajes. La literatura y el universo audiovisual (este por su creciente importancia en la industria del arte y del entretenimiento) son dos buenos ejemplos del espacio donde adentrarse para abordar el tema de este artículo: determinar algunos de los medios lingüísticos de los que se sirve la escritura para simular la comunicación propia del registro oral.

Se puede intuir y afirmar que la transmisión oral precede a la escrita en la historia de la humanidad. Esto se aplica también a la literatura, concebida en principio como un fenómeno escrito; sin embargo, al ampliar el concepto de lo literario se incluyen formas como cuentos y leyendas, se da también por hecho la existencia de la transmisión oral anterior de estas formas «literarias». Sobre estos axiomas se cimientan las relaciones de lo oral y lo escrito: en concreto, el teatro estaba concebido primordialmente como representación escénica en la Antigua Grecia y, por ende, llegaba al gran público en su forma representada, lo que se convierte en una forma oral, además de su vertiente visual. También la poesía está concebida para ser declamada; en la lectura poética, las palabras, junto con la rima, los ritmos y los rasgos suprasegmentales, cobran sentidos adicionales para destacar la belleza del lenguaje. En tiempos más recientes, la evolución del género lo corrobora: a finales del s. XX, más concretamente, en los años 80, surge la *slam poetry* (o

poetry slam)¹ como estilo de poesía recitada en el que no solo tienen un papel fundamental los elementos orales, sino también los gestos.

La narrativa, como macrogénero literario, se adscribe en principio al escrito; sin embargo, también tuvo una transmisión oral en formas y géneros como, p. ej., cuentos, mitos, leyendas y cantares de gesta, que no fueron antaño concebidos con el valor literario y artístico que se les atribuye hoy en día. En nuestro mundo contemporáneo, estas formas y géneros orales narrativos conviven con su forma escrita, la predominante, con el fin de alcanzar un amplio público.

Lo mismo es aplicable a la evolución de las formas teatrales y escénicas. A principios del s. XX aparece el cabaret político, con gran tradición en Alemania; más recientemente, los monologuistas y la *stand up comedy* parten quizás de un guion original plasmado por escrito, pero cuando improvisan e interactúan con el público, se sitúan en el plano oral².

Desde el otro ángulo, el campo de las manifestaciones artísticas con valor literario se ha ampliado exponencialmente desde finales del s. XIX con la aparición del cinematógrafo. El desarrollo de la televisión en el s. XX y la aparición de internet han posibilitado la popularización de las plataformas privadas de *streaming* por suscripción³, televisión por cable, entretenimiento de gran auge en las últimas dos décadas. Con ello, los contenidos de entretenimiento, series y películas se han hecho accesibles al gran público, desbancando a la clásica literatura escrita, ya que se puede disfrutar de sus contenidos cuando y donde se desea, ventajas claras frente a las formas clásicas de espectáculos como cine y teatro, sujetos a limitaciones espaciales y temporales.

En este contexto, la frontera discreta y claramente delimitada que separa lo oral de lo escrito se diluye: se hace fluida cuando una obra pasa de un formato a otro. Textos en su origen escritos se adaptan a un medio oral o audiovisual, ya sea como un *bestseller* que se convierte en una película o serie o como un texto de monologuista que se lee y dramatiza delante

(1) En la *slam poetry*, las palabras cobran sentidos añadidos con otros elementos como los suprasegmentales, (entonación, énfasis, intensidad y altura de la voz, ritmo), pero también extralingüísticos, como la gesticulación general y con las manos (cf. Banales 2025).

(2) En el ámbito español, Galder Varas como humorista cultiva un estilo oral improvisado basado en la interacción con el público; desde 2017, cuelga videos cortos de sus intervenciones en diversos medios de internet que son accesibles online.

(3) En cuanto a la difusión, los formatos orales y audiovisuales crecen rápidamente frente a las formas tradicionales del soporte escrito, gracias a que sus contenidos son potencialmente accesibles para el público general con medios técnicos simples y una conexión a internet en cualquier lugar y momento. El *podcast*, muy popular hoy en día, aparece como soporte de audio digital en el año 2000 cuando Adam Curry decide grabar contenidos que se podían escuchar en reproductores de MP3, aunque el término *podcast* fue acuñado más tarde por el periodista Ben Hammersley en 2004 (cf. Candel, J. 2025). En febrero de 2005 aparece la plataforma *YouTube* y abre la posibilidad de publicar contenidos a los mismos usuarios. *Netflix* comienza en 2007 con su oferta de audiovisuales de entretenimiento en los Estados Unidos y se populariza enormemente, junto a otras plataformas de *streaming*, hasta la actualidad; muchas cadenas de televisión se han sumado a esta tendencia y ofrecen una amplia variedad de programas. Estas mismas plataformas producen una cantidad ingente de contenido audiovisual, destacando las series.

del público en directo. Desde el momento en que la mimesis aristotélica se aplica a formas que incluyen sonido e imagen, van apareciendo nuevos formatos y también medios técnicos que permiten registrarlos, ya sea un pódcast del mismo cabaretista alemán o monologuista (*Kleinkünstler*)⁴ o una miniserie para una plataforma de *streaming*, cuyos abonados pueden ver en el momento que les plazca.

Esta multiplicidad de formatos supone una mayor fluidez y permeabilidad a la hora de adaptar una obra literaria escrita a un medio audiovisual. Si bien ya antes existían las adaptaciones literarias llevadas al cine o a la televisión, estos nuevos formatos permiten dinamizarlas en múltiples formatos audiovisuales, p. ej. los bocadillos de los cómics se convierten en diálogos en las películas. Este es también el caso de *Momo*, la obra que nos ocupa en el presente trabajo, del escritor alemán Michael Ende, de la que existen dos adaptaciones cinematográficas, una de 1986 y otra de 2025. La oralidad fingida plasmada en un formato escrito, por tanto, debe funcionar también en uno oral y parecer «real».

En este contexto en que la oralidad fingida busca ser lo más fiel posible a la realidad, ¿cuáles son los medios lingüísticos de los que se sirve la lengua escrita cuando se intenta imitar la naturalidad de lo oral? ¿Qué recursos lingüísticos se erigen en marcas de un registro oral en un texto escrito que convierten ese fragmento en una secuencia oral como un diálogo o una conversación, y qué ha de funcionar en una situación de oralidad, sobre todo si se adapta a un formato audiovisual como una película?

En el presente artículo, el objetivo principal es determinar el uso de marcas lingüísticas propias de la oralidad en un texto literario escrito considerado como literatura juvenil⁵, en concreto, en *Momo*, de Michael Ende, publicado en 1973, que recibió el Premio Alemán a la Literatura juvenil de 1974 (*Deutscher Jugendbuchpreis*). Hay varias traducciones al español; para este trabajo se ha tomado la de Begoña Llovet Barquero publicada en 2015. Desde una perspectiva contrastiva, partimos de las clases lexemáticas partículas modales (*Modalpartikeln* o *Abtönungspartikeln*) y partículas dialógicas

(marcadores discursivos en español, *Dialogpartikeln*); se han considerado para el análisis también los reformuladores y estructuras sintácticas propias del oral como las preguntas asertivas. A continuación, se determinarán, desde una perspectiva traductológica y funcional, qué medios equivalentes se encuentran en su traducción al español. Se hará un análisis cualitativo, pero también se presentarán datos estadísticos cuantitativos de los equivalentes hallados tras obtener un corpus representativo de la obra escogida que servirá de base para ilustrar las conclusiones del presente estudio.

2. La oralidad fingida en la literatura

Cuando se trata de hablar de oralidad, se corre el peligro de confundir el mapa con la realidad, es decir, la representación escrita de lo oral no es una muestra de cómo se manifiesta la oralidad misma, sino un artificio. Hemos de destacar e insistir en que la oralidad que la literatura escrita pretende imitar es fingida: no es la realidad, aunque busque su imitación más exacta. Para dar credibilidad a los pasajes orales en la literatura escrita, cabe recordar el dicho «la realidad siempre supera a la ficción», aunque la ficción a veces pueda parecer más real que la misma realidad: podríamos decir que es una hiperrealidad en la que aparecen rasgos lingüísticos típicos de las situaciones comunicativas orales. Con la aparición de la IA, es cada vez más difícil diferenciar la realidad virtual de la realidad «real» o inmediata, pero, a pesar de ello, el hecho de que la literatura impresa en papel imite lo oral para lograr la mayor naturalidad posible no ha pasado inadvertido a los investigadores de la dicotomía *oralidad* versus *escritura* en la literatura y el cine.

La oralidad, entendida como la comunicación cotidiana mediante el lenguaje hablado, adopta múltiples formas, desde la más general, la conversación (en la que participan dos o más interlocutores) hasta otras más complejas y específicas, en las que otros elementos, como el contexto, tienen también un rol importante, p. ej. un discurso académico o político, un sermón religioso o una conversación de una familia en la mesa (cf. Biber y Conrad 2019: 32).

Puede parecer que en la literatura solo se plasme por escrito⁶ la oralidad real, pero el carácter artificial

(4) Un ejemplo ilustrativo de que la oralidad fingida en la literatura debe funcionar tanto en un texto escrito como para su reproducción oral o audiovisual lo tenemos en el monologuista o cabaretista (*Kleinkünstler*) Marc-Uwe Kling, que es como se autodenomina en sus famosos textos humorísticos del canguro, adaptados posteriormente a diversos formatos y medios: en 2008 el mismo autor los «lee» en la radio alemana y se hacen accesibles en internet como pódcasts con el título *Neues vom Känguru*; más tarde se publicó en formato libro con el título *Das Känguru-Manifest* (2011), *Die Känguru-Offenbarung* (2014) y *Die Känguru-Apokryphen* (2018), también disponibles como audiolibros en CD. Asimismo, se ha adaptado al cine: *Die Känguru-Chroniken* (2020), de cuyo guion se encargó el mismo Kling. Cuando el mismo Marc-Uwe Kling «lee» sus textos asumiendo diferentes personajes en los diálogos (oralidad fingida) cual ventrílocuo, consigue añadir viveza y espontaneidad favoreciendo así el efecto humorístico típico del cabaret alemán gracias a las inflexiones de la voz con elementos suprasegmentales, lo cual supone mejorar el texto original escrito.

(5) Sobre la consideración de *Momo* como literatura infantil o juvenil, véase Paneque de la Torre en este mismo número.

(6) Para ilustrar la diferencia entre el pasaje de oralidad fingida en la literatura escrita y las situaciones comunicativas reales parece relevante señalar aquí la existencia de transcripciones escritas de conversaciones orales «reales», llevadas a cabo por estudiosos del tema, como las que se pueden hallar en el corpus del Archivo de Alemán Oral (Korpora am Archiv für Gesprochenes Deutsch, https://agd.ids-mannheim.de/korpus_index.shtml) o el corpus anotado del español coloquial del Grupo Val.Es.Co (<https://www.uv.es/corpusvalesco/corpus.html>), en las que sí aparecen marcadas elementos suprasegmentales como entonación, pausas (suspensivas), cambios en la velocidad por parte del hablante, acentos enfáticos en ciertas palabras, etc., fenómenos que en el texto literario fingido no aparecen marcados o que, en la mayoría de casos, resulta dificultosa su representación en el lenguaje escrito habitual.

de las intervenciones orales literarias resulta patente si se observan las siguientes diferencias entre un pasaje literario escrito frente a una situación comunicativa oral en el día a día:

a) En primer lugar, todos los elementos suprasegmentales no quedan reflejados debido a la limitación del texto escrito; estos poseen a menudo una gran importancia, ya que aportan sentidos adicionales al contenido proposicional o incluso pueden modificar la ilocución del enunciado; otros fenómenos pragmáticos, como la ironía (como recurso literario o humorístico), pueden pasar desapercibidos sin ese «retintín» en lo dicho. Muchos sentimientos, emociones y actitudes del hablante, como la duda frente a la validez del contenido proposicional, se expresan oralmente también mediante estos elementos suprasegmentales.

b) En segundo lugar, el diálogo «natural» en el uso del lenguaje cotidiano oral presenta fenómenos propios como, p. ej., los anacolutos, es decir, interrupciones abruptas de estructuras sintácticas que se reflejan en enunciados incompletos porque los hablantes se autorectifican, saltan conceptualmente de pensamiento, son interrumpidos, evalúan lo dicho por el interlocutor, se repiten, etc., y, a pesar de ello, la comunicación es posible.

c) En un diálogo entre dos o más interlocutores, hay un sistema de señales lingüísticas y gestuales que regulan los turnos de intervención o secuencias dialógicas, ya estudiados por el análisis conversacional tras el giro pragmático en la lingüística en la década de los 70. Algunos de ellos se pueden materializar en unidades lingüísticas, pero otros dependen otra vez de marcas suprasegmentales, p. ej. mantener un turno tras dejar un enunciado con una entonación suspensiva.

d) En relación con el apartado previo, elementos extralingüísticos como los gestos y el contexto en el que se inserta el acto comunicativo oral también pueden aportar o modificar significados y sentidos no codificados en el lenguaje. Siguiendo con el ejemplo anterior de la ironía, torcer la boca mientras se afirma «¡Esta tarta está deliciosa!» puede dar a entender que el interlocutor la encuentra malísima y, por lo tanto, está mintiendo, lo cual resulta relevante para la situación comunicativa y la trama que se está desarrollando en ese instante.

Autores como Buendía Alcaraz (2020) estudian exhaustivamente la oralidad fingida en sus trabajos. Esta autora recoge otras denominaciones sinónimas

en la literatura científica para referirse a «los recursos que evocan una situación de inmediatez comunicativa» presentes principalmente en los textos literarios o textos ficcionales en general, donde se necesita «oralidad ficticia» como «oralidad fingida» (cf. Brumme 2008), que consiste en «plasmar o simular la oralidad espontánea mediante los recursos disponibles en el lenguaje escrito» (Buendía Alcaraz 2020: 9), es decir, reproducir el discurso oral espontáneo en el canal escrito utilizando elementos o rasgos prototípicos de este tipo discursivo. También encontramos en español las denominaciones «oralidad construida», «simulada», «ficcional», «narrativa» y «literaria». (cf. Buendía Alcaraz 2020: 18-19).

Cuando se trata de hablar de oralidad, se corre el peligro de confundir el mapa con la realidad, es decir, la representación escrita de lo oral no es una muestra de cómo se manifiesta la oralidad misma, sino un artificio.

La oralidad fingida no solo se refiere a la imitación de un diálogo natural, sino que puede cumplir otras funciones en la literatura como representar diferentes narradores o voces, lo que en la teoría literaria se ha denominado «polifonía de voces» (cf. Reyes 1984), es decir, puede presentar diferentes puntos de vista, diferentes personajes, etc.:

En el sentido lingüístico utilizamos el término oralidad fingida para oraciones escritas, pero conceptualizadas oralmente. Estas pueden corresponder a un estilo generalmente oral empleado por un autor, pero también a la polifonía de voces de una obra literaria, en especial a la manera de hablar atribuida a ciertos personajes. (Haßler 2008: 122)

De este modo, la oralidad fingida se convierte en un recurso literario para construir diálogos entre diversos

personajes empleando elementos lingüísticos que se dan en la comunicación oral frente a la escrita y que representan la variación lingüística (social, dialectal, coloquial, entre otras) dentro de un texto escrito que puede ser narrativo, un cuento o una historia, como en el caso de *Momo*:

Uno de los casos más sugestivos lo constituye la llamada literatura de imitación lingüística, en la que el texto como totalidad simula una lengua que, naturalmente, no es real sino ficticia, aunque el texto trabaja para persuadir al lector de que está «oyendo» hablar a personajes y narradores. (Ostria González 2001: 75)

3. Los medios lingüísticos de la oralidad fingida: partículas y estructuras

Como se ha mencionado previamente, se parte de la existencia de elementos lingüísticos propios del lenguaje oral que lo caracterizan frente al lenguaje escrito (cf. Haßler 2008: 122). Algunos de los medios lingüísticos de la oralidad que utiliza precisamente la literatura escrita para imitar el carácter y la naturalidad del oral son:

1. Partículas: a) marcadores discursivos, partículas discursivas o dialógicas (*Dialogpartikeln*); b) interjecciones (*Interjektionen*); c) partículas modales (*Modalpartikeln* o *Abtönungspartikeln*)⁷;
2. Secuencias dialógicas propias como el par pregunta-respuesta, configuradas por la participación de dos o más interlocutores;
3. Estructuras oracionales propias como las oraciones interrogativas aseverativas, oraciones retóricas; también reformulaciones (cf. Buendía Alcaraz 2020) o marcadores de reformulación (cf. Ferrer Mora y Contreras Fernández 2009).
4. Medios más sutiles como la distribución de información (tema/remata, focus de la información (cf. Haßler 2008));
5. Fenómenos lingüísticos que se oponen a lo que se puede considerar un buen estilo en el lenguaje escrito: anacolutos, interrupciones y repeticiones de palabras, sintagmas o frases.

Si bien no siempre son exclusivos del lenguaje oral, se puede intuir *a priori*, al menos en el caso de las partículas, que constituyen recursos característicos del lenguaje oral natural, y, por lo tanto, se utilizan como

tales para construir el discurso oral fingido.

Para delimitar el análisis propuesto aquí a unas proporciones abarcables, nos centraremos en las unidades que comprenden las partículas dialógicas (en adelante, PDs) y las partículas modales (en adelante, PMs) alemanas, puesto que nos interesa encontrar equivalentes traductológicos o medios para traducir y reproducir el efecto de oralidad en la lengua meta, el español, en este caso. Descartamos otras unidades como las interjecciones y *Responsiva*⁸ que aparecen con esta denominación en la *Grammatik der deutschen Sprache* (Zifonun et al. 1997), puesto que las primeras, ya tratadas en la lingüística anteriormente, expresan emociones subjetivas como sorpresa, asco, etc., y las *Responsiva*, con unidades como *ja*, *nein*, *genau*, *eben*, etc., sirven de respuesta inmediata a una pregunta del interlocutor, aunque sí se han extraído en el corpus previo al análisis.

3.1. Partículas discursivas o dialógicas, marcadores discursivos (*Dialogpartikeln*)

Como se puede deducir por su nombre, los marcadores discursivos constituyen, en la tradición lingüística española, un grupo funcional, y no tanto un grupo lexemático clásico como los sustantivos y verbos. De hecho, dentro del heterogéneo grupo de marcadores discursivos encontramos interjecciones, adverbios y locuciones verbales, las denominadas *tag questions* (preguntas confirmativas) en la gramática del inglés, pero también ciertas construcciones oracionales con una estructura y función típica relacionadas con la modalidad como las preguntas asertivas.

En la tradición lingüística y gramatical alemana⁹ se halla un grupo lexemático funcional, las *Dialogpartikeln*, que aparecen por primera vez como tales en la *Textgrammatik der deutschen Sprache* (Weinrich 1993), si bien se pueden trazar anteriormente con el término *Gliederungspartikeln* como medios para estructurar el discurso (cf. Willkopp 1988); esta autora destaca su función reguladora de los turnos de intervención de los interlocutores para mantener o ceder el turno, o también para pedir confirmación o mantener la atención del interlocutor.

Frente al amplio inventario propuesto por Willkopp (1988) como *Gliederungspartikeln*, las *Dialogpartikeln* en la *Textgrammatik* (1993), además de las fórmulas

(7) La denominación *Modalpartikeln* (Thurmair 1989) o *Abtönungspartikeln* (Weydt 1969) son los dos términos que parecen haberse impuesto en la lingüística alemana, aunque la semántica de ambos términos pueda producir cierta confusión, ya que ninguno de ellos recoge con exactitud el dominio real en el que actúan las partículas ni la naturaleza funcional de estas unidades.

(8) Se introduce el término alemán, puesto que no hemos en español una clase lexemática que corresponda a estas *Responsiva*. En la tradición lingüística española se incluyen los adverbios de afirmación y negación *sí* y *no*, respectivamente, pero también otras unidades como *exacto* (*genau*). Algunas unidades como *bien* o *bueno* son tratadas en la lingüística española principalmente como marcadores del discurso.

(9) Para un recorrido más detallado en la tradición lingüística alemana sobre las partículas discursivas, cf. Ferrer Mora (2000).

prototípicas de saludo y despedida que abren y cierran un discurso, se clasifican en *Sprecher-* y *Hörersignale* (cf. Weinrich 1993: 832-834). Las *Sprechersignale* («señales del hablante») las utiliza el hablante, quien mantiene el turno, para regular su rol y su posición frente a sus enunciados, p. ej. «*ich mein(e)*», «*ich glaub(e)*», «*ich find(e)*». Las *Hörersignale* («señales del oyente») son fórmulas del tipo «*siehst du*», «*verstehst du*» (y sus formas coloquiales gramaticalizadas como «*siehstde*», cuyo pronombre personal átono y reducido fonéticamente al sonido schwa son indicios de esa gramaticalización). También se incluyen unidades como *hm*, *öh* y similares, que el hablante utiliza para mantener el turno de palabra, y otras denominadas *Vergewisserungssignale* o *Vergewisserungsfragen* (preguntas confirmativas o *tag questions*) del tipo *ne?*, *klar?* *oder?*, entre otros, que llaman la atención del interlocutor o le piden confirmación con respecto al enunciado o subrayan la validez argumental de lo dicho hasta el momento.

Por lo expuesto, se hace evidente que las partículas dialógicas tienen entidad propia en la *Textgrammatik* de Weinrich. El inventario de *Dialogpartikeln*, además de las unidades mencionadas previamente, es el siguiente: *ja*, *naja* (sic!), *tja*, *ach*, *ah*, *genau*, *eben*, *also*, *gut*, *schön*, *nein* y *doch*, y combinaciones como *ja also*, o *ja, jaja*, por una parte, y otras prototípicas como *ach was*, *ach so*, *na gut*, *na schön*. Estas son las unidades que consideramos en nuestro análisis.

En el corpus, descartamos el uso de *ja* y *nein* en su función de *Responsiva* cuando se usen como contestaciones a oraciones interrogativas en la secuencia dialógica pregunta-respuesta, por dos motivos: aunque esta secuencia es prototípica de la conversación oral, por su naturaleza de respuesta no introducen otros enunciados, sino que afirman o niegan la validez del contenido proposicional en la oración interrogativa precedente; sí se han considerado ambas cuando se utilizan en el texto al principio y en medio de un enunciado sin que constituyan una respuesta para una pregunta, ya que en ese caso su función sí que consiste en introducir un argumento u organizar el discurso por parte del hablante.

3.2. Partículas modales

Las partículas modales (PMs) constituyen una clase lexemática propia de algunas lenguas como el alemán, si bien no configuran un universal, puesto que no existe en todas las lenguas del mundo una

clase de palabras análoga; por el contrario, partimos de la hipótesis de que las lenguas en las que no existe esta clase lexemática disponen también de medios lingüísticos para reproducir y, por ende, traducir los significados y valores de las PMs.

Con una larga tradición en la lingüística alemana y contrastiva, exponemos de manera sucinta los rasgos que caracterizan las PMs alemanas (cf. Thurmair 1989; Ferrer Mora 1998):

1. Son invariables (como todas las unidades pertenecientes a la clase lexemática partícula);
2. No son acentuables, salvo una variante tónica en el caso de *denn*, *doch*, *schon*, *wohl* y un acento secundario en el caso de *ja*, *bloß* y *nur* en la *Grammatik der deutschen Sprache* (Zifonun et al. 1997: 1208-1209);
3. No pueden situarse (solas) en el *Vorfeld* (precampo sintáctico) de una oración;
4. No tienen ni significado ni función a nivel proposicional;
5. No pueden ser focalizadas mediante una pregunta o pronombre interrogativo, es decir, no pueden estar en el ámbito (*Skopus*) de una pregunta;
6. No pueden estar en el ámbito semántico o ámbito (*Skopus*) de otra actitud;
7. Son combinables entre sí (con limitaciones);
8. Muestran dependencia de los modos oracionales en los que aparecen;
9. Sitúan un enunciado en un contexto interaccional (amplio) e influyen en su función ilocutiva.

Hay excepciones y casos particulares que pueden contradecir esta descripción. Estos casos serían un objeto interesante de análisis; sin embargo, nos centraremos en su significado y en sus posibilidades de traducción, ya que la consideramos una clase lexemática funcional en alemán, y aunque no exista como tal en español, hay equivalentes funcionales que sirven como traducción.

En cuanto al significado de las PMs, estas muestran cómo el hablante se sitúa y evalúa la proposición expresada; además, pueden marcar la frontera entre el tema y rema, puesto que aparecen siempre en el campo medio sintáctico (*Mittelfeld*) de la oración situándose antes del rema (cf. Thurmair 1989: 29).

Se ha apuntado el hecho de que el inventario de las PMs, a pesar de ser reducido, supone una fuente de conflicto entre los estudiosos del tema aún no resuelto.

En los trabajos que se centran en estas unidades aparecen *aber, auch, bloß, denn, doch, eben, eigentlich, einfach, eh, erst, etwa, halt, ja, mal, man* (regional) *nicht, nur, ruhig, schon, überhaupt, vielleicht y wohl* (Zifonun *et al.* 1997). Estas son las unidades que consideraremos en nuestro corpus y posterior análisis; se descartan otras unidades como *sowieso* o los dativos éticos *mir, dir*, con valores semejantes. Al problema de la delimitación del inventario se le añade el hecho de que es difícil delimitar las funciones de PM de otras funciones, como en el caso de *einfach, eigentlich y überhaupt*.

Las PMs como medio para fingir oralidad pueden no resultar en principio tan evidentes como en el caso de las partículas dialógicas, ya que, como se ha apuntado, su significado se sitúa en el nivel pragmático del discurso y no en el proposicional. Sin embargo, su posibilidad de expresar las actitudes del hablante frente a la proposición, es decir, lo dicho, es lo que hace que la interacción dialógica sea el contexto más adecuado para que hagan su aparición; de ahí que algunas autoras las describan como marca por excelencia de la interacción discursiva, esto es, el diálogo oral (*cf.* Thurmair 1989; Beerbom 1992, entre otras).

3.3. Equivalentes: marcadores discursivos en español y otras partículas

A la hora de hallar equivalentes tanto lexemáticos como funcionales en español para las partículas discursivas e intentar clasificar las unidades y locuciones halladas para las partículas modales y partículas dialógicas (para las interjecciones, p. ej., parecen existir equivalentes fijos y más fácilmente determinables) topamos con toda una serie de elementos que parecen reunirse bajo el denominador común *marcadores del discurso o marcadores discursivos*:

Los marcadores del discurso son unidades lingüísticas invariables, no ejercen una función sintáctica en el marco de la predicción oracional y poseen un cometido coincidente en el discurso: el de guiar, de acuerdo con sus distintas propiedades morfosintácticas y pragmáticas, las inferencias que se realizan en la comunicación. (Martín Zorraquino y Portolés Lázaro 1999: 4057)

En la *Gramática descriptiva de la lengua española* (1999), Martín Zorraquino y Portolés Lázaro hacen una compleja clasificación de partículas y locuciones

con valores discursivos, pero hay otras locuciones adverbiales cuyas funciones exceden las unidades alemanas tratadas. Algunas de estas funciones, además de regular los turnos en el discurso, están relacionadas con la expresión de la cohesión y coherencia textual: permiten interpretar el sentido del discurso, expresan las actitudes del hablante, es decir, el posicionamiento subjetivo de este frente a la proposición; llaman la atención del interlocutor sobre ciertas partes del discurso destacando su relevancia (estas últimas funciones son comunes a muchas de las funciones y valores de las PMs alemanas); abren o cierran el discurso, parafrasean un enunciado en el sentido de reformular... En conjunto, ofrecen un amplio y variopinto abanico de formas y funciones, todas ellas relacionadas con el discurso oral, aunque algunas de ellas se pueden aplicar también al discurso escrito.

Si bien en la tradición española se habla de marcadores discursivos, también se halla la denominación *partículas discursivas* (Santos Río 2004), que aquí preferimos, ya que los marcadores discursivos incluyen un conjunto más amplio de palabras, locuciones y expresiones que van mucho más allá de las funciones de las *Dialogpartikeln* descritas en las gramáticas y en la lingüística alemanas. El *Diccionario de partículas discursivas del español* (Briz, Pons y Portolés 2008) recoge una serie de unidades, como *¿verdad?* o *¿ves?*, algunas de las cuales son candidatas como posibles equivalentes y traducciones de las PMs y PDs alemanas que nos ocupan. En otros estudios sobre unidades discursivas concretas aparecen propuestas de equivalentes funcionales que codifican cómo el hablante se posiciona frente al enunciado, como, p. ej., *pero si* para la PM alemana *doch* (*cf.* Ferrer Mora 1997).

4. Metodología del trabajo y datos obtenidos

4.1. Metodología y flujo del trabajo

El objeto del presente trabajo es indagar sobre los medios lingüísticos para reproducir la oralidad fingida en un ejemplo de la literatura infantojuvenil escrita originariamente en alemán y determinar sus equivalentes en español, en concreto, en *Momo* de Michael Ende. Nos centraremos en las partículas modales y discursivas alemanas, pero también se consideran los reformuladores y otras estructuras lingüísticas propias del lenguaje oral.

En una primera fase, se ha extraído un corpus de

dichos recursos lingüísticos con el foco en fragmentos en los que aparecen los recursos mencionados. Previamente hemos determinado los lexemas pertinentes a partir de un inventario ya establecido, tarea más sencilla en el caso de las PMs, mientras que el catálogo de las PDs alemanas es más amplio y variado. Algunos de los recursos se han identificado *ad hoc*.

Se han descartado y excluido otras unidades como las interjecciones, cuya semántica resulta menos interesante para el presente estudio, ya que sus equivalentes están bien establecidos en otras lenguas, como el caso del español. También se han excluido otras locuciones más complejas. Dentro de las PDs se han excluido aquellas más complejas, tanto en su sintaxis como en los matices que aportan; se han dejado de lado *ja* y *nein* en función de *Responsiva*, puesto que son la respuesta prototípica a las oraciones interrogativas totales: su función resulta clara en este contexto, pero su uso no ofrece otros matices discursivos y su traducción tampoco presenta dificultades.

A fin de obtener una muestra representativa de corpus, se tomó aleatoriamente el primer bloque de la obra literaria¹⁰, que consta de cinco capítulos y presenta tanto partes narradas como diálogos. Los ejemplos han sido clasificados en tres categorías: 1) partículas modales; 2) partículas discursivas (tomando como referencia el listado que aparece en la *Grammatik der deutschen Sprache* del Institut für Deutsche Sprache con las excepciones mencionadas) y 3) reformuladores y otras estructuras oracionales propias del oral, p. ej. preguntas asertivas.

A continuación, se han cotejado los fragmentos seleccionados con la traducción española de *Momo* elegida, y se ha procedido a determinar, desde una perspectiva cualitativa, la correspondencia traductológica de cada partícula o locución alemana. Se ha considerado la traducción cero (ausencia de un elemento lingüístico reconocible como posible equivalente) como una categoría. Los datos relevantes se han volcado a una hoja de cálculo Excel para su posterior procesamiento mediante diferentes aplicaciones para obtener datos cuantitativos. Se expone a continuación una muestra de la tabla (3 de 120/133 ejemplos)¹¹:

(10) A efectos estadísticos, el corpus objeto de estudio (*Momo* en la versión original alemana) consta de un total de 66146 palabras. Considerando proporciones de $p = q = a = 0,5$ para un 95% de nivel de confianza y un 5% de error, el tamaño muestral mínimo requerido es de 382 palabras. Para la presente investigación, el tamaño muestral recogido aquí suma 12.274 palabras, cifra evidentemente muy superior al tamaño requerido validando la investigación realizada, lo cual permite extrapolar los resultados obtenidos al conjunto de la muestra. Para determinar la frecuencia de palabras, se ha utilizado el software *KH Coder* y se ha procesado el resultado en Excel para agrupar las muestras por grupos y representar los resultados mediante tablas y/o gráficas. Quiero expresar aquí mi agradecimiento a la Dra. Berta Tubillejas por su inestimable consejo y ayuda para validar estadísticamente los datos obtenidos.

(11) Se ha modificado y maquetado la tabla Excel para adaptarla al formato del presente trabajo. Los 133 ejemplos es el total contabilizando los *Responsiva* 'ja' y 'nein'.

Cap, pág OR	PM	PD	RE	Unidad AL	TR ES	Unidad ES	P. ES
C1D1P1 2			»Ich meine, mußt du denn nicht wieder nach Hause?«	ich meine	Lo que quiero decir es que... ¿no tienes que volver a casa?	quiero decir	7
C2D1P1 9			[...] und Zeit war ja das einzige, woran Momo reich war.	Ja	[...] y tiempo era la única riqueza que poseía Momo.	Cero	15
C2D1P1 9		»Ja, mach, daß du wegstommst!« rief Nino ihm		Ja	—¡Sí, lárgate de una vez! —le gritó Nino—.	sí 1	15

Tabla 1. Ejemplo de la tabla en Excel para procesamiento de datos

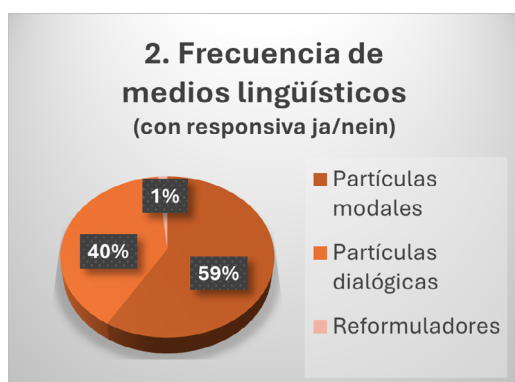
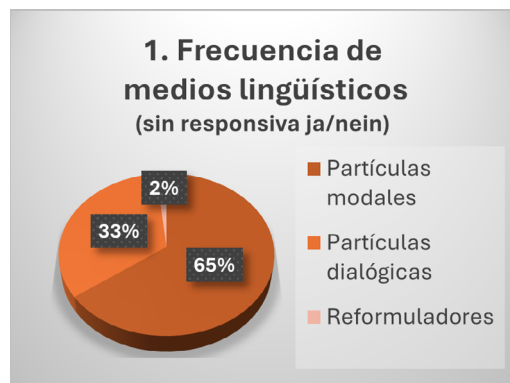
Leyenda (en 1ª fila): COLUMNAS: 1) **Cap, pág OR** = página (P) en la que aparece en el texto original alemán, con el capítulo (C), si es una parte dialógica (D) o un texto o fragmento narrativo (T); 2) **PM** = ejemplo con partícula modal; 3) **PD** = ejemplo con partícula discursiva; 4) **RE** = reformulador; 5) **Unidad AL** = lexema, palabras o locución propios/as del oral identificado en el original alemán; 6) **TR ES** = traducción al español del fragmento seleccionado; 7) **Unidad ES** = equivalente funcional/lexemático o medio de traducción de 4); 8) **P. ES** = página en la que aparece el fragmento en la traducción española.

4.2. Datos y resultados

Una vez extraído el corpus según los criterios expuestos anteriormente, tras el recuento y análisis, se han expuesto algunos de los datos obtenidos en la Tabla 2 del anexo I, de los que cabe destacar:

1. En total se ha extraído un total de 120 ítems. En el anexo número 1 se puede observar el número de ejemplos hallados de cada ítem: 78 partículas modales, 40 partículas discursivas (incluye una pregunta asertiva) y 2 reformuladores. Si consideramos los 13 ejemplos de *ja* y *nein* en función de adverbios de afirmación y negación (*Responsiva*) como respuesta a la secuencia pregunta-respuesta, observamos una pequeña variación¹²:

(12) Para el análisis cuantitativo (cómputo total de medios hallados y su porcentaje relativo), el uso de *ja* y *nein* como *Responsiva* nos parece relevante; para el cualitativo, no: *sí* y *no*, son, sin duda, sus equivalencias lexemáticas o funcionales en español, como muestra el corpus. Para otras PDs y PMs, como se puede observar en la tabla del anexo 1, se han hallado una gran diversidad de equivalentes funcionales.



Gráficos 1 y 2. Frecuencia de uso de medios lingüísticos propios del oral en el bloque de Momo analizado.

- Se han considerado 3 grandes categorías: 1) partículas modales, 2) partículas discursivas (se incluyen aquí los modos oracionales mixtos como las preguntas asertivas) y 3) otras estructuras dialógicas como reformuladores. Se ha de observar un margen de posible vaguedad o error a la hora de clasificar algunos ejemplos por su función, debido, entre otros, a que las PMs y algunas PDs alemanas son todas polifuncionales, p. ej. el caso de *einfach*.
- En el caso de las PMs, 19 de los 78 ítems extraídos aparecen en fragmentos narrativos o no dialógicos. Es interesante observar que en 4 de los 19 casos intenta imitar claramente un diálogo (p. ej., »Geh doch zu Momo!«); en los restantes 15 casos se trata de un contexto narrativo. Cabe recordar aquí que las PMs alemanas pueden asumir un carácter argumentativo dentro de la lógica discursiva; este es uno de sus posibles motivos de su mayor frecuencia de uso respecto a los otros medios lingüísticos utilizados para construir oralidad.
- En el caso de las PDs y las estructuras dialógicas, solo 4 casos de los 40 ítems obtenidos aparecen en partes narrativas: dos de ellos corresponden

a *nein* y uno a *ja*. Sin embargo, en el cuarto caso, *wie Sie (...) wissen*, aparece dentro de un discurso en el que el personaje que habla, Gigi, hace de guía turístico dirigiéndose a un grupo de turistas; se trata, pues, de una imitación de un uso oral de la lengua.

- En la traducción española cotejada, 42 ejemplos muestran una traducción cero. Solo un ejemplo con traducción cero corresponde a un fragmento que contiene una pregunta asertiva; todos los demás son casos de PMs. En sentido estricto, en esta traducción se ha usado siempre un equivalente léxico para todas las PDs.
- De los otros 41 ejemplos de PMs con traducción cero, 18 corresponden a *doch* con un total de 23 ocurrencias de esta PM. También *ja* muestra 11 casos con traducción cero y 2 casos más en combinación con otras partículas sobre una muestra total de 20 ejemplos recogidos en función de PM. Las PMs *denn* y *einfach* muestran asimismo 3 y 5 casos de traducción cero, respectivamente. Destaca la alta frecuencia de traducción cero para el español.

5. Análisis y conclusiones

A continuación, exponemos las conclusiones extraídas de los resultados obtenidos y expuestos en el subapartado anterior.

Aunque no todos los medios lingüísticos señalados se emplean de modo exclusivo para imitar la oralidad, tras el análisis de la muestra se puede concluir lo siguiente:

- En el bloque analizado de *Momo*, de las tres grandes categorías de medios lingüísticos propios de la oralidad llama la atención la preponderancia de las PMs (78 ejemplos frente a los 40 de las partículas discursivas, o 53 si se incluyen los ejemplos de *ja* y *nein* como PDs, - *Responsiva*). Los reformuladores apenas aparecen; este último recurso parece ser insignificante para imitar la oralidad, y solo quedan representadas con unidades como *ich meine* y variantes. La función de las PDs es clara; por eso llama atención que el uso de PMs sea cuantitativamente bastante más elevada. Es posible que la oralidad fingida suponga un contexto ideal para reflejar las funciones

de las PMs como las actitudes del hablante, en detrimento de la interacción oral en el transcurso del diálogo que marcan muchas PDs. Para comprobar si esta proporción se mantiene, sería conveniente comparar fragmentos de oralidad fingida con transcripciones de oralidad reales.

2. Los casos de traducción cero se elevan a 52 de un total de 120 ejemplos obtenidos, casi un 43,3 %, lo cual parece una cifra superior a la que *a priori* cabría esperar. Hemos de descartar que se trate de un error de la traductora, por lo que concluimos que en español debe haber otros medios que expresen, en el contexto de la oralidad, rasgos prototípicos de lo oral frente a lo escrito. No valoramos aquí cada uno de los equivalentes hallados, pero corroboramos la tendencia en español de traducción cero para algunas PMs como *denn* en oraciones interrogativas (cf. Ferrer Mora 2004). Para las PMs *ja* y *doch*, el caso de traducción cero también es elevado (11 y 18 ejemplos, respectivamente). Se puede concluir que la lengua alemana necesita marcar o explicitar estas actitudes del hablante mediante medios lingüísticos explícitos en su vertiente oral, mientras que en español cobran mayor importancia otros elementos lingüísticos, como los elementos prosódicos y suprasegmentales, sin olvidar el contexto.
3. Como se puede observar en la tabla 2, *doch* y *ja*, junto con *denn*, son las PMs con más ejemplos, es decir, con mayor frecuencia, lo que haría interesante estudiar tanto los equivalentes en cada ejemplo como el caso de la traducción cero para todas ellas (cf. Ferrer Mora 2004).
4. En partes narrativas también aparecen algunos de estos medios lingüísticos estudiados, por lo que podemos afirmar que no son solo exclusivos del oral, al igual que las traducciones cero. En el caso de *doch* hay 8 ejemplos de la PM que aparecen inequívocamente en la parte narrativa (como opuesta a la dialogada) y todos ellos muestran asimismo una traducción cero. Cabría estudiar su uso en el contexto para indagar sobre qué mecanismo hace innecesaria su traducción en español.

A tenor de los resultados de la presente investigación, cabría hacer un análisis con esta metodología y un corpus más amplio. También se podría analizar cualitativamente los valores de las unidades halladas como medios lingüísticos de traducción en español para fingir oralidad en la literatura. En todo caso, las PDs como subclase de marcadores discursivos aparecen siempre en las partes dialogadas de la obra, lo cual no sucede con las PMs. Con todo, estas últimas son consideradas elementos típicos del oral en el alemán contemporáneo, y curiosamente, aparecen en una proporción mayor a las PDs para aportar la frescura de lo oral a la literatura escrita, aunque esta frescura del diálogo sea fingida.

En cuanto a los medios equivalentes, nos parece interesante analizar desde una perspectiva traductológica y funcional su traducción al español para averiguar la naturaleza y su aportación semántica y discursiva para caracterizar un registro oral frente a otros registros, tanto el de la lengua escrita como subcampos dentro del mismo oral, o ver formatos mixtos o inclusivos que incluyan el cada vez más preponderante contexto audiovisual.

Para validar y extrapolar los resultados obtenidos a la caracterización de la oralidad fingida de la literatura infantil y juvenil en alemán y español, también cabe ampliar este análisis sobre un corpus más extenso de obras. Sus resultados pueden contribuir a mejorar la traducción al español de la oralidad fingida literaria. Describir los equivalentes funcionales desde una perspectiva contrastiva y traductológica sería una aportación para un concepto de lexicografía y traductología que sale al encuentro de los nuevos retos que plantean los formatos mixtos desde el escrito, pasando por el oral, para incluir también todas las nuevas formas audiovisuales.

Bibliografía

- Banales, M. (2025, 31 de enero).** *Slam poetry*. *Encyclopedia Britannica*. Recuperado el 6 de noviembre de 2025, de <https://www.britannica.com/art/slam-poetry>
- Beerbom, C. (1992).** *Modalpartikeln als Übersetzungsproblem*. Peter Lang.
- Biber, D. y Conrad, S. (2019).** *Register, Gender, and Style*. Cambridge University Press.
- Briz, A., Pons, S. y Portolés, J. (Coords.) (2008).** *Diccionario de partículas discursivas del español*. Recuperado el 15 de julio de 2025, de www.dpde.es
- Brumme, J. (Ed.) (2008).** *La oralidad fingida: descripción y traducción. Teatro, cómic y medios audiovisuales*. Iberoamericana. Vervuert.
- Buendía Alcaraz, A. (2020).** *Los rasgos de la oralidad fingida y su tratamiento en la traducción de textos dramáticos en español, italiano e inglés*. Universidad de Murcia. [Tesis doctoral].
- Candela, J. (2025, 13 de enero).** *La historia del podcast: Desde sus inicios al boom actual*. Recuperado el 6 de noviembre de 2025, de <https://lainmersiva.com/la-historia-del-podcast>
- Ende, M. (1990).** *Momo oder Die seltsame Geschichte von den Zeit-Dieben und von dem Kind, das den Menschen die gestohlene Zeit zurückbrachte* (6ª ed.). DTV.
- Ende, M. (2015).** *Momo o la extraña historia de los ladrones de tiempo y de la niña que devolvió el tiempo a los hombres*. Penguin Random House Grupo Editorial. [Versión Kindle (2023). Traducción al español de B. Llovet Barquero].
- Ferrer Mora, H. (1997).** La partícula modal *doch* entre el modo oracional declarativo e interrogativo y sus equivalentes en español. En A. Briz Gómez, M.J. Cuenca Ordinyana, y E. Serra Alegre (Eds.), *Sobre l'oral i l'escrit* (pp. 183-198). Universitat de València. [Quaderns de Filologia, estudis lingüístics II].
- Ferrer Mora, H. (1998).** *Las partículas modales alemanas en el modo interrogativo y sus equivalentes en español como criterio para una taxonomía de preguntas*. Universitat de València. [Tesis doctoral publicada en microficha].
- Ferrer Mora, H. (2000).** Naja, wieder Partikeln... Aber diesmal im Dialog! Sobre las Dialogpartikeln y otros marcadores discursivos en la gramática textual. En *Actas de la IX Semana de Estudios Germánicos* (pp. 227-239). Ediciones del Orto.
- Ferrer Mora, H. (2004).** Las partículas modales alemanas y la traducción cero: el caso de *denn*. *Estudios Filológicos Alemanes*, 5, 103-120.
- Ferrer Mora, H. y Contreras Fernández, J. (2009).** La reformulación del discurso en español en comparación con el alemán. Estudio contrastivo de los marcadores de reformulación. En M.P. Garcés Gómez, (Dir.), *La reformulación del discurso en español en comparación con otras lenguas* (pp. 181-202). Universidad Carlos III de Madrid. Boletín Oficial del Estado.
- Haßler, G. (2008).** Temas, remas, focos y tópicos en la oralidad fingida y en su traducción. En J. Brumme y H. Resinger (Eds.), *La oralidad fingida: obras literarias. Descripción y traducción* (pp. 121-144). Iberoamericana. Vervuert.
- Martín Zorraquino, M.A. y Portolés Lázaro, J. (1999).** Los marcadores del discurso. En I. Bosque y V. Demonte (Eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, I, (pp. 4051-4213). Espasa.
- Ostria González, M. (2001).** Literatura oral, literatura ficticia. *Estudios filológicos*, 36, 71-80. Recuperado el 7 de julio de 2025, de <https://doi.org/10.4067/S0071-17132001003600005>.
- Paneque de la Torre, C.V. (en este volumen).** *Momo* de Michael Ende o la evolución diacrónica de la traducción en la literatura infantil y juvenil.
- Reyes, G. (1984).** *Polifonía textual: la citación en el relato literario*. Gredos.
- Santos Río, L. (2004).** *Diccionario de partículas discursivas del español*. Luso-Española de Ediciones.
- Thurmair, M. (1989).** *Modalpartikel und ihre Kombinationen*. Niemeyer.
- Weinrich, H. (1993).** *Textgrammatik der deutschen Sprache*. Duden.
- Weydt, H. (1969).** *Abtönungspartikel. Die deutschen Modalwörter und ihre französischen Entsprechungen*. Gehlen.
- Willkop, E.M. (1988).** *Gliederungspartikeln im Dialog*. Iudicium.
- Zifonun, G., Hoffmann, L. y Strecker, B. (1997).** *Grammatik der deutschen Sprache*. De Gruyter [3 vols.].

Anexo 1. Tabla 2: Medios lingüísticos propios de la oralidad en alemán en *Momo* (Cap. 1 al 5)

Partícula en alemán	n.	Equivalentes en español			
ach	1	Pero bueno	ich meine	1	quiero decir
also	2	1. ¿así que...?	ja (partícula modal)	18	1. cero (11)
also gut	1	2. <u>Ahora (en serio)</u>			2. al fin y al cabo
auch	1	Está bien			3. bien es sabido
auch schon nicht	1	pues tampoco			4. como es sabido
denn	11	cero			5. ya (sabrán) (2)
		1. (Pero) ¿es que...? (3)			6. <u>estructura enfática</u> (2)
		2. Y entonces	Ja (partícula dialógica)	4	1. sí (4)
		3. es que	ja auch	1	cero
		4. cero (3)	ja überhaupt nicht	1	cero
		5. acaso	klar	1	Pues claro
		6. <u>es lo que</u>	na also; na, also	2	1. Ah... Pues muy bien
doch	25	1. no... más que (2)			2. <u>¿Lo veis?</u>
		2. cero (18)	na ja	1	Sí, bueno
		3. estructura enfática	na und?	1	¿Y qué?
		4. pues + estructura enfática	nein	3	1. No (2)
		5. pero			2. <u>Ni hablar</u>
		6. pero si	nicht einfach	1	¿... y ya está?
		7. <u>Si + oración desiderativa</u>	nicht wahr	1	¿verdad?
doch eigentlich	1	en realidad	nur	1	ojalá
eben	2	Así que (2)	preg asertiva	1	cero
eh	2	eh (2)	schon	1	tiempo verbal
eigentlich	1	Por cierto	siehst du	2	1. ya lo ves
einfach	8	1. Se limitaba			2. <u>¿Sabes...?</u>
		2. tan solo (2)	so	1	bueno
		3. <u>cero</u> (5)	überhaupt	2	1. En absoluto
gern	1	Con mucho gusto			2. <u>en realidad</u>
gut	5	1. bueno	und	2	y (2)
		2. vale	verstehst du?	6	1. ¿entiendes? (4)
		3. de acuerdo (2)			2. ¿lo sabes?
		4. <u>bien</u>			3. <u>¿comprendes?</u>
he	1	eh?	vielleicht	2	1. ¿Acaso...?
Hör mal	1	escucha			2. <u>¿... es que acaso...?</u>
			Weißt du	1	¿Sabes (una cosa)?
			wie Sie wissen	1	ustedes ... sabrán
			wohl auch	1	quizá
			TOTAL	120	

La traducción de literatura infantil sobre migración en alemán y español: características, culturemas y técnicas

Translation of children's literature on migration in German and Spanish: Characteristics, culturemes and techniques

Pilar Castillo Bernal

Universidad de Córdoba

pilar.castillo.bernal@uco.es

<https://orcid.org/0000-0002-2594-2593>

Recibido: 08/07/2025

Aceptado: 11/08/2025

DOI: <https://dx.doi.org/10.12795/mAGAzin.2025.i33.04>

Resumen:

El presente trabajo examina varias obras de literatura infantil centradas en los temas de la migración y los refugiados, destinadas a diversos grupos de edad. Los objetivos son determinar las circunstancias de su publicación y su macroestructura, así como los aspectos microtextuales más específicos. Con un foco en el mercado editorial en lengua alemana, se describen varias obras que han sido editadas en alemán, tanto originales como traducidas desde el español y el inglés, en cuanto a sus paratextos y motivos de publicación. De manera más específica, se analiza la traducción del alemán al español de un álbum ilustrado para detectar los culturemas y técnicas de traducción empleados. Esto nos permite, por un lado, profundizar en las características de la literatura infantil y juvenil (LIJ) y, por otro, extraer conclusiones sobre las estrategias lingüísticas y traductológicas posibles en este tipo de obras. Los resultados muestran que es posible un alto grado de intervención y adaptación del texto al público meta, si bien las características de la obra original son determinantes a la hora de escoger una estrategia de traducción.

Palabras clave: literatura infantil, migración, traducción de literatura infantojuvenil, técnicas de traducción, culturemas, construcción fraseológica

Abstract:

This work examines several children's books on the topics of migration and refugees, aimed at different age groups. The study goals are to determine the circumstances of their publication and their macrostructure, as well as more specific, microtextual aspects. Focusing on the publishing sector in German language, we shall look at several works published in German, both originals and translations from Spanish and English, regarding their paratexts and reason for publishing. More specifically, the translation of a picture book from German into Spanish is analysed in terms of culturemes and translation techniques. This allows us to delve into the features of children's and young adult books and to reach conclusions on possible linguistic and translation strategies for this literary genre. Results show that an extensive intervention and adaptation to the target readership is possible, although the characteristics of the original work are decisive when choosing a translation strategy.

Keywords: children's literature, migration, translation of children's and young adult literature, translation techniques, culturemes, constructional phrasemes



pesar de que los primeros trabajos en torno a la traducción de literatura infantil y juvenil (LIJ) datan de los años 80 (cf. Reiss 1982; Shavit 1981), este género no ha concentrado un especial interés por parte de los investigadores hasta la última década. Tal como reseñan Valero, Marcelo y Pérez Vicente (2022: 10-11), la inmensa variedad de la LIJ, su posición periférica en el polisistema literario y la relativa juventud de

los estudios de traducción son algunas de las razones de que haya sido menos estudiada que la literatura para adultos. Entre los factores que repercuten en la traducción de la LIJ, las autoras destacan las características propias del destinatario infantil y juvenil, los diferentes conceptos culturales de infancia, las diversas franjas de edad de los destinatarios, las normas y convenciones de cada cultura literaria, la presencia del adulto (y, por ende, el doble destinatario), las temáticas, géneros y formatos, la interacción imagen-texto, la orientación a la lectura en voz alta y las distintas funciones (pedagógica, estética, literaria, lingüística o social).

Actualmente existe amplio consenso en que un factor determinante a la hora de escoger la estrategia y diferentes técnicas de traducción es la posición periférica que suele ocupar este género dentro del polisistema literario de la sociedad meta, a la que hacíamos alusión en el párrafo anterior (cf. Reiss 1982). Esta posición constituye el motivo que a menudo se esgrime para justificar la mayor permisibilidad hacia el intervencionismo traductor, que se observa muy claramente en ejemplos como el de manipulación ideológica presentado por Lozano (2021: 43-78). En este ejemplo, en las traducciones al español y al catalán, la familia monoparental del original alemán se convierte en una familia tradicional con padre y madre, en que los roles de género están muy presentes.

Si nos centramos en la LIJ sobre migrantes, Soto (2019) realiza un estudio sobre las normas preliminares de traducción de LIJ con temática árabe e islámica, que considera ha tenido un gran auge en el mercado editorial español desde finales de los años 80. La autora detecta un interés editorial por este tipo de obras y por dar voz al Otro, si bien es «un otro accesible a través

de las lenguas que se hablan en Occidente, avalado por sistemas culturales centrales como el francés, el inglés o el alemán, por los premios internacionales o la buena acogida en otros mercados occidentales.» (Soto 2019: 127).

Dentro de la mencionada variedad de la LIJ, en el presente trabajo nos centraremos en obras destinadas al público infantil y juvenil con un propósito social: hacer reflexionar al público lector sobre el tema de la migración y concienciar sobre la diversidad y la inclusión. Esta temática ha sido abordada por Díaz Alarcón (2022), quien recopila un corpus de lecturas infantiles y juveniles en formato de álbum infantil tanto en francés como en español y propone una serie de pautas para su explotación y análisis en el aula. Algunos de los temas identificados en su corpus son la diferencia como riqueza o el rechazo de la misma, la agresión a migrantes, los parientes y familia de origen, la acogida y la identidad, la cultura y las costumbres, los derechos de los/as niños/as, la xenofobia y la tolerancia, la guerra y el periplo para escapar, la igualdad, la soledad, las circunstancias del viaje, la situación de ilegalidad, las ilusiones truncadas, las parejas mixtas, los enfrentamientos entre culturas, el temor a lo desconocido y las experiencias personales de los migrantes (cf. Díaz Alarcón 2022: 111-113). El uso didáctico de la LIJ para la educación intercultural también es el objeto de estudio de Pascua *et al.* (2007).¹ Con respecto al mercado alemán, señala Marcelo (2007: 57-86) el auge en Alemania de la LIJ con temática migratoria desde la década de los 60; un ejemplo sería la literatura de los *Gastarbeiterkinder* o hijos/as de migrantes por motivos laborales.

Partiendo de estos antecedentes, nuestro propósito es describir diversas obras de la LIJ con temática migratoria en cuanto a su público destinatario, macroestructura y paratextos para, finalmente, analizar microtextualmente la traducción de tres obras respecto a los culturemas, técnicas y estrategias de traducción detectadas. Los objetivos son determinar si las características editoriales y macroestructurales influyen en las decisiones del traductor a nivel microtextual y global y describir cuáles son las posibilidades de trasvase de elementos culturales en el contexto de la LIJ.

Las obras estudiadas se han seleccionado de entre las recomendaciones de LIJ sobre los temas refugiados y migración de UNO-Flüchtlingshilfe (2025), el socio alemán de ACNUR (Agencia de la ONU para

(1) También Díaz (2024) propone la aplicación didáctica de la LIJ, en su caso, para la enseñanza de la traducción literaria y en combinación con las modalidades de traducción audiovisual.

los Refugiados). Nos centramos únicamente en la literatura destinada a niños/as de entre 3-5 años y de 6-10 años, los grupos de edad en los que se dividen las recomendaciones del sitio web. Se han seleccionado tres obras para el análisis: un álbum ilustrado destinado a menores de 5 años, otro para niños/as de 6 a 10 años y una novela gráfica para mayores de 8 años.

1. Marco teórico

1.1. Características de la LIJ sobre migración y su traducción

El género textual que aquí nos ocupa es el álbum ilustrado, que presenta unas características propias dentro de la literatura infantojuvenil: la más evidente es la coexistencia de dos códigos, el visual y el textual. Nos interesa especialmente comprobar qué retos presenta esta duplicidad para la traducción y cómo pueden resolverse en un encargo concreto. Más concretamente, señala Díaz Alarcón (2021: 230):

[...] en el álbum ilustrado se construye un diálogo entre el texto y la ilustración, creando un fuerte vínculo emocional y narrativo. El texto cuenta, pero la imagen habla y esa unión lleva consigo que este género literario sea tan especial y significativo en la educación literaria de los pequeños.

En el plano lingüístico, la autora enumera las construcciones verbales, tiempos y modos, las fórmulas iniciales y finales, un vocabulario simbólico, balbuceos, onomatopeyas, trabalenguas, jergas, rimas, palabras inventadas, etc., muchas de ellas incrustadas de una profusa carga cultural (*ibíd.*: 232-233). Díaz observa que es esencial la creatividad y la imaginación para reescribir y adaptar el texto sin perder el significado trascendental.

Por su parte, Rodríguez (2022: pp. 26-27) aborda la distinción entre cómic y novela gráfica; basándose en la definición de Varillas (2014: 20), según la cual la novela gráfica es «un cómic que desarrolla una historia lo suficientemente extensa como para requerir del mismo formato editorial que una novela.» Como único fundamento ontológico del cómic, Groensteen (1999: pp.) establece que un conjunto de imágenes solidarias se relacionan; no obstante, se caracteriza por un lenguaje muy específico. Entre las características primordiales del lenguaje del cómic, Rodríguez destaca

la interrelación de códigos semióticos y la oralidad (prefabricada) (*cf.* Rodríguez 2022: 33-35).

En cuanto a la traducción de LIJ de obras alemanas, Valero y Lérda (2019: 426, 428, 430) realizan un estudio traductológico de los personajes con trasfondo migratorio y musulmán en LIJ. Los autores detectan una intención en las obras originales de presentar personajes polémicos que en parte no responden al prejuicio general con el que son presentados o bien de señalar su situación de pobreza y poca integración, a la que reaccionan de manera orgullosa y obstinada. En la traducción, se observa tendencia a la infantilización o neutralización de elementos culturales, e incluso el cambio de nombres de personajes. Mientras que algunos culturemas (topónimos) se mantienen, se llega a alterar elementos que incluso modifican la trama, para hacerlos más aceptables por la cultura meta. Finalmente, los autores cuestionan si se puede llevar a cabo una «manipulación positiva que favorezca la inclusión social de personajes tachados como marginales o problemáticos debido a su trasfondo cultural, al contrario de lo que sucede habitualmente en la LIJ» (*ibíd.*: 430).

1.2. Marco de análisis

En este trabajo, partimos, por un lado, del marco analítico propuesto por Rodríguez (2021: 321) para la traducción sistemática del cómic, basado en los niveles morfosintáctico, semántico, pragmático-discursivo, fonético-fonológico y ortotipográfico.

Por otro lado, se prestará especial atención a los culturemas, que Molina (2006: 79) define como elementos verbales o paraverbales que poseen una carga cultural específica y que al entrar en contacto con otra cultura a través de la traducción pueden provocar un problema. Los culturemas detectados se clasificarán siguiendo el modelo de categorización temática de Igareda (2011) y las técnicas de traducción de culturemas propuestas por Molina (2006: 100-104): adaptación, ampliación lingüística, ampliación, calco, compensación, comprensión lingüística, creación discursiva, descripción, equivalente acuñado, generalización, modulación, particularización, préstamo, reducción, substitución, traducción literal, transposición y variación. Los resultados nos permitirán extraer conclusiones sobre las estrategias de traducción en este tipo de obras. Entendemos «estrategia» en el sentido de Hurtado Albir (2001: 272), como los procedimientos de resolución de problemas,

sean conscientes o inconscientes. En nuestro caso, nos interesa la noción de estrategias más globales, relacionadas con problemas que afectan a todo el texto (cf. *ibid*: 277).

2. Análisis macrotextual

A continuación, se presenta el análisis macrotextual de las tres obras seleccionadas sobre el tema de la migración y los refugiados, con el objetivo de determinar las características de estas obras editadas en lengua alemana.

2.1. Álbum ilustrado (3-5 años): *Colas de sueños / In der Schlange der Träume* (Sineiro y Domènech, 2023)

Este álbum de la autora Rita Sineiro, nacida en Oporto, fue ilustrado por la catalana Laila Domènech y se publicó en España en 2022 con traducción de Teresa Matarranz. En Alemania salió en 2023 con traducción de Katharina Diestelmeier (traductora de español e inglés). Los protagonistas son un niño y su padre que huyen de su país debido a la guerra. Las colas son una metáfora del largo proceso migratorio, de las esperas para poder proseguir el viaje y para recibir atención sanitaria o comida:

El campamento al que nos han traído es como una gran ciudad de tiendas de campaña. Todo está lejos, siempre hay mucha gente en todas partes y para cualquier cosa hay que esperar en una cola muy larga. Papá no lo sabe, pero con lo que yo sueño de verdad, de verdad, es con una cola que nos lleve de vuelta a casa. (Akiara, s.f.)

Los sueños son la segunda gran metáfora de la obra, puesto que solo gracias a ellos es posible que la espera se convierta en esperanza. Otras imágenes infantiles y parcialmente humorísticas son la visión de los barcos de salvamento como superhéroes o el hecho de que los/as pacientes sanan antes de poder ver al médico. Tal como se indica en el sitio web de la editorial y en el epílogo, la obra está inspirada en el pequeño Alan, un niño sirio de tres años que apareció ahogado en una playa de Turquía el 2 de septiembre de 2015. Recibió el Premio Llibreter 2022 en la categoría de Álbum Ilustrado, muy probablemente una de las razones por las que se tradujo al alemán.

En el epílogo de la obra, la autora explica la historia de la primavera árabe y la guerra que hace la vida

insostenible en el propio país y empuja a una huida llena de peligros, las “salas de espera” o campos que los/as refugiados/as encuentran al llegar a Europa y la burocracia y discusiones sobre la acogida, las personas o “piratas buenos” que trabajan y salvan a los/as migrantes (en ocasiones de manera voluntaria o asumiendo peligros y sanciones). Finalmente, Sineiro indica que comenzó a escribir como promesa al pequeño Alan de que su historia no sería olvidada.

...es posible un alto grado de intervención y adaptación del texto al público meta, si bien las características de la obra original son determinantes a la hora de escoger una estrategia de traducción.

Los conceptos de primavera (árabe), guerra, el camino a Europa, los campos de refugiados “provisionales” (aun después de 10 años de existencia), el papeleo y los “piratas buenos” o personal de salvamento están explicados de manera sencilla en el epílogo, con ocasionales precisiones irónicas o metáforas.

2.2. Álbum ilustrado (6-10 años): *Zari und Nivaan* (Leypold y Altouba, 2023)

Este álbum es un original alemán escrito por Kilian Leypold e ilustrado por el sirio Nour Altouba. En él, los hermanos Zari y Nivaan (“dorada” y “héroe” significan sus nombres) huyen de su país en guerra junto a sus padres y deben decidir qué llevar consigo (lápices o una caja con piedras hermosas, una serpiente de goma o la espada de madera), lo que se convierte en un juego mientras su tío les espera con el coche en marcha y sus padres preparan apresuradamente el viaje. Durante el mismo, Zari debe consolar a su hermano, que ha olvidado su espada de juguete, pues es demasiado tarde para volver a buscarla. Al estar pensado como libro para lectura autónoma, el álbum

está escrito en oraciones cortas, con tamaño de letra grande y elementos propios del cómic que facilitan la identificación de los objetos (cf. Carlsen, s.f.).

Al final del libro se incluye un glosario ilustrado en alemán, inglés, árabe, ucraniano y ewe con el título *Wichtige Wörter* (palabras importantes), dirigido a niños/as migrantes en Alemania y a los/las que no dominan el idioma:

DE	ES
Viele Millionen Menschen sind weltweit auf der Flucht. Einige davon sind wie Zari und Nivaan nach Deutschland gekommen. Für sie und für alle Kinder, die unsere Sprache noch nicht so gut können, kommt hier ein kleines Wörterbuch in den Sprachen Deutsch, Englisch, Arabisch, Ukrainisch und Ewe (Ghana, Togo).	Muchos millones de personas de todo el mundo buscan refugio. Algunos, como Zari y Nivaan, han llegado a Alemania. Para ellos y para todos los niños y las niñas que aún no hablan bien alemán hemos preparado un pequeño glosario en alemán, inglés, árabe, ucraniano y ewe (lengua de Ghana y Togo).

Tabla 1: Introducción al glosario final de Leypold y Altouba (2023: 56). Traducción propia.

Las palabras incluidas son *Rucksack* (mochila), *Lieferwagen* (transporte), *Eltern* (padres), *Ketten* (cadenas, ilustradas con las ruedas de un tanque), *schmutzige Wäsche* (ropa sucia), *Wäschekorb* (cesto de la ropa sucia), *Krieg* (guerra), *Held/Helden* (héroe/héroes), *Eselnase* (nariz de asno), *Holzschwert* (espada de madera), *Lichtschwert* (sable láser), *Panzer* (tanque), *Frieden* (paz), *Taschenlampe* (linterna) y *Träne/Tränen* (lágrima/lágrimas). Por tanto, se incluyen conceptos propios del discurso adulto como guerra, paz o tanque, así como juguetes infantiles más o menos específicos (espada de madera o sable láser), objetos cotidianos como el cesto y la ropa sucia, e incluso distinción gramatical entre el singular y el plural en el caso de héroe(s) y lágrima(s). Finalmente, se incorporan dos breves biografías del autor y el ilustrador, escritas con elementos humorísticos y explicativos:

DE	ES
Kilian Leypold, lebt in München, kommt aber aus Nürnberg. Deswegen mag er Lebkuchen mit Bratwurst lieber als Weißwurst mit Brezel. Außerdem schreibt er gern Geschichten für Kinder. Nicht nur Bücher, sondern auch viele Geschichten fürs Radio, zum Beispiel für das Betthupferl im Bayerischen Rundfunk. Aus so einer Betthupferl-Geschichte ist auch das Buch geworden, das du gerade in der Hand hast.	Kilian Leypold vive en Múnich, pero es de Núremberg. Por eso el pan de especias con salchicha a la parrilla le gusta más que la salchicha blanca con pan de lazo salado. También le gusta escribir historias para niños. No solo libros, sino muchas historias para la radio, por ejemplo audiocuentos para dormir en la radio de Baviera. El libro que tienes en las manos surgió a partir de uno de esos audiocuentos para dormir.

Tabla 2: Biografía del autor Kilian Leypold (2023: 60). Traducción propia.

Como puede observarse, este corto texto incluye numerosos culturemas, de alimentación (*Lebkuchen*) y cultura (*Bayerischer Rundfunk*), aunque cabe preguntarse si el destinatario es únicamente el público infantil o si se ha pensado más bien en sus padres. En cualquier caso, proponemos la descripción y la generalización como técnicas de traducción que hagan el texto comprensible para el doble destinatario.

2.3. Novela gráfica (a partir de 8 años): *When Stars are Scattered* / *Cuando las estrellas brillan* / *Wenn Sterne verstreut sind* (Jamieson y Mohamed, 2021 y 2022)

Al tratarse de una novela gráfica, aparece el nombre de la ilustradora como primera autora y del coautor en segundo lugar. Tal como se indica en la parte superior de la portada de la edición alemana, Victoria Jamieson es autora del bestseller *Roller Girl* (año) y ganadora del premio Newbery Honor Books. La historia es la autobiografía de Omar Mohamed y su hermano Hassan, de origen somalí, que pasaron su infancia en el campo de refugiados Dadaab de Kenia y actualmente

residen en Pennsylvania, EE. UU. En su nota al final del libro, Jamieson explica que conoció a Mohamed en un proyecto benéfico, cuando él andaba buscando coautor/a para su obra, y ella le propuso escribirla en forma de novela gráfica.

El libro incluye varios paratextos: la solapa con la breve biodata de los dos autores y la diseñadora de la colección, varias fotografías de Mohamed con su familia, en su graduación y en su trabajo como

voluntario en Kenia, un epílogo (sobre la historia de los dos hermanos, su vida en EE. UU., el reencuentro con su madre tras 23 años y el proyecto benéfico de Mohamed para ayudar a los refugiados de Kenia), notas de Mohamed y Jamieson por separado, así como agradecimientos.

Encontramos varias alusiones a los/as lectores/as del texto tanto en el epílogo como en las notas de los autores:

EN	DE	ES
You can visit www.unhcr.org to learn more about the worldwide refugee crisis. [Afterword]	Auf www.unhcr.org findest du mehr Informationen über die weltweite Flüchtlingskrise. [Nachwort]	En www.unhcr.org encontrarás más información sobre la crisis mundial de los refugiados. [Epílogo]
Please take away from the reading of this book an understanding that you should never give up hope. [...] Things may seem impossible, but if you keep working hard and believe in yourself, you can overcome anything in your path. I hope that my story will inspire you to always persevere. [Author's note: Omar Mohamed]	Ich wünsche mir, dass du dir nach dem Lesen dieses Buches eine wichtige Botschaft mitnimmst – die, niemals die Hoffnung aufzugeben. [...] Manche Dinge scheinen unmöglich zu sein, aber wenn du hart arbeitest und an dich glaubst, kannst du alles überwinden, was dir im Weg steht. Ich hoffe, dass meine Geschichte dich dazu inspiriert, standhaft zu bleiben und durchzuhalten. [Anmerkung des Autors Omar Mohamed]	Me gustaría que cuando acabes este libro te quedes con un mensaje importante: nunca pierdas la esperanza. [...] Algunas cosas parecen imposibles, pero si trabajas duro y crees en ti, puedes conquistar todos los obstáculos que haya en tu camino. Espero que mi historia te inspire para seguir siendo resiliente y resistir. [Nota del autor Omar Mohamed]
I am also grateful for you, young readers, for reading this book and hearing about the experiences of someone else. Maybe Omar's story is similar to your story, the story of someone in your family, someone in your town, or maybe it is like no one you have ever met before. I wanted to write this book for you because I know that young people have the most compassionate, open hearts, and that you have the energy to truly make a difference. [...] Try it. Talk to them. Ask them their name, where they are from, what kind of food they like to eat, what TV shows they like to watch. You hear some amazing stories when you talk to someone new. [Author's note: Victoria Jamieson]	Ich bin auch dir dankbar, liebe junge Leserin oder junge Leser, dass du dieses Buch ausgewählt hast und über die Erfahrungen eines anderen Menschen liest. Vielleicht ähnelt Omars Geschichte deiner eigenen, der einer Person aus deiner Familie oder aus deiner Stadt. Vielleicht hast du aber auch noch nie jemanden kennengelernt, der so ist wie er. Ich wollte dieses Buch für dich schreiben, weil ich weiß, dass junge Menschen die mitfühlendsten und offensten Herzen haben, und auch die Energie, um wirklich etwas zu verändern. [...] Versuch's einmal. Rede mit ihnen. Frag sie nach ihren Namen, wo sie herkommen, welches Essen sie mögen, welche Sendungen sie gern im Fernsehen anschauen... Wenn du mit jemand Neuem sprichst, erfährst du oft wunderbare Geschichten. [Anmerkung der Autorin Victoria Jamieson]	También te estoy agradecida a ti, querida lectora o querido lector, por haber elegido este libro y por leer sobre las experiencias de otras personas. Quizá la historia de Omar se parezca a la tuya propia, a la de una persona de tu familia o de tu ciudad. O quizá aún no hayas conocido a nadie como él. Quería escribir este libro para ti, porque sé que los jóvenes tienen los corazones más compasivos y abiertos y la energía para cambiar algo de verdad. [...] Inténtalo. Habla con ellos. Pregúntales sus nombres, de dónde vienen, qué comida les gusta, qué les gusta ver en la tele... Cuando hablas con alguien nuevo, a menudo conoces historias maravillosas. [Nota de la autora Victoria Jamieson]

Tabla 3: Extractos de los paratextos de Jamieson y Mohamed (2022, 2021).

En estos fragmentos observamos algunos de los propósitos de esta novela gráfica: informar a los/as jóvenes sobre la situación de las personas refugiadas y distintas iniciativas de ayuda, transmitir un mensaje de esperanza y tesón ante las dificultades y sensibilizar sobre las historias de los/as migrantes que viven en nuestro entorno y la posibilidad de conectar con ellas.

Tras esta descripción de las características de algunas obras de LIJ sobre migración editadas en Alemania (tanto traducidas como originales), examinaremos una obra traducida del alemán al español.

3. Análisis traductológico alemán-español de un álbum ilustrado sobre migración

La obra seleccionada para el análisis microtextual es *Alle da!* (Tuckermann y Schulz 2022 [2014]), traducida al español por Patric de San Pedro (*1962 en Alemania) como *¡Todo el mundo!*. Se trata de un álbum ilustrado para niños/as a partir de 5 años que ha tenido ocho ediciones en Alemania desde su primera en 2014.

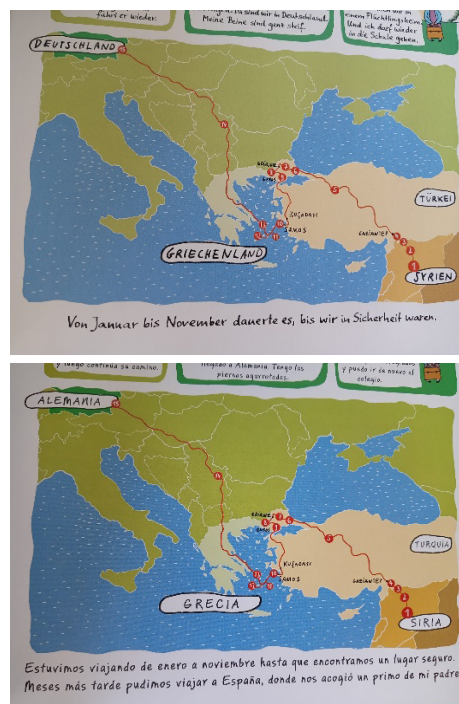


Figuras 1 y 2: Portadas del álbum ilustrado de Tuckermann y Schulz (2022, 2016).

Ya desde la portada podemos observar sendas técnicas de ampliación lingüística² en el título (*Alle da!* o *¡Todo el mundo!*) y el subtítulo (*Unser kunterbuntes Leben* o *Vidas de todos los colores*). Si bien podría haberse optado por una traducción más breve (“estamos todos” y “nuestra vida multicolor”), tanto las partículas modales en alemán (*da*) como la composición (*kunterbunt*) se prestan frecuentemente a una traducción ampliada en español.

A diferencia de las tres obras examinadas en el apartado anterior, en este caso no se presenta una única historia familiar o personal, sino que la obra trata de una sociedad multicultural. Se incluyen historias de migración desde Siria, Iraq, Rusia, Turquía (adaptado en la traducción española a Marruecos), Eritrea, Yugoslavia, Afganistán y Palestina (aunque de abuelas jordana y libanesa).

Resulta interesante que, en la versión original, el país de destino de los/as migrantes es Alemania, mientras que en la traducción se ha cambiado a España, si bien respetando el paso por Alemania en algunos casos, sobre todo si hay apoyo visual como en las figuras 3 y 4:



Figuras 3 y 4: Amplificación lingüística en la traducción al español de Tuckermann y Schulz (2022, 2016).

En las figuras 3 y 4 puede observarse cómo se ha empleado la técnica de la ampliación³ al añadirse la oración “Meses más tarde pudimos viajar a España, donde nos acogió un primo de mi padre.” En la tabla 4

(2) La ampliación implica añadir elementos lingüísticos (cf. Molina 2006: 101).

(3) La ampliación se define como introducir precisiones no formuladas en el texto original (cf. Molina 2006: 102).

se recogen ejemplos adicionales:

DE (Tuckermann y Schulz 2022)	ES (Tuckermann y Schulz 2016)
Wir sind nach Deutschland gegangen, weil es bei uns immer Bombenanschläge gab.	Vinimos a España porque en casa había bombardeos continuamente.
Meine Urururururgroßeltern waren arm und gingen von Süddeutschland nach Russland, weil sie dort Land bekamen. Und sie blieben. Aber meine Großeltern waren wieder arm. Deshalb kamen sie mit ihren Kindern zurück nach Deutschland, und hier bin ich geboren.	Mis tataratataratatarata- tarabuelos eran pobres y emigraron del Sur de Alemania a Rusia, porque allí les dieron tierras. Y allí se quedaron. Pero mis abuelos también eran po- bres y decidieron regresar a Alemania con sus hijos. Mi madre conoció a mi padre en España, y aquí he nacido yo.
Meine Großmutter wollte die Welt sehen. Vom Schwarzen Meer kam sie zum Arbeiten her. [...] Danach machte sie den Führerschein und holte ihren Mann aus der Türkei ab.	Mi abuela tenía ganas de ver mundo. Desde Rabat se vino a España a trabajar. [...] Luego se sacó el carnet de conducir y fue a buscar a mi padre a Marruecos.
Der älteste von fünf Brüdern kam aus dem Dorf und baute Straßen und Häuser in Köln.	El primero de los cinco hermanos procedía de un pueblo de Yugoslavia, un país que ya no existe, y trabajaba en la construcción en Zaragoza.
Meine Großeltern schickten meinen Vater aus Afghanistan nach Deutschland.	Mis abuelos, que viven en Afganistán, enviaron a mi padre a España.
Wir wohnen in Berlin.	Vivimos en Madrid.

Tabla 4: Ejemplos de adaptaciones, particularizaciones y ampliaciones.

Se emplean diversas técnicas: adaptar⁴ las menciones de Alemania a España, de Colonia a Zaragoza o de Berlín a Madrid, amplificar introduciendo información nueva (“mi madre conoció a mi padre en España”), particularizar⁵ y amplificar (introduciendo la mención “Yugoslavia, un país que ya no existe”, ya que se ha mencionado en otra parte de la obra que la narradora es de Yugoslavia). La mayor intervención supone cambiar no solo el país de destino sino también la nacionalidad de una de las abuelas, de Turquía o el Mar Negro a Marruecos. En el mismo ejemplo, observamos lo que probablemente sea un pequeño error: “fue a buscar a mi padre a Marruecos”, en lugar de “a su marido a Turquía”, lo que tiene el efecto no intencionado de restarle perspectiva feminista al relato, puesto que se trata de una madre que va a buscar a su hijo (énfasis en la maternidad) en lugar de una esposa que recoge a su marido (iniciativa de la esposa frente a papel más pasivo del esposo).

En otros ejemplos, se cambian tanto nombres de personajes como ciudades de destino y las lenguas que se hablan:

DE (Tuckermann y Schulz 2022)	ES (Tuckermann y Schulz 2016)
Kabea ist in Italien geboren, seine Schwester Fleur in Saarbrücken. Und Kabea versteht alle ALLE! Italienisch, lingala, suaheli, französisch.	Ibou nació en Italia y su hermana Fleur en Bilbao. ¡Ibou lo entiende TODO! Italiano, wólof, francés, vasco.
Can spricht türkisch, kurdisch und deutsch	Can habla turco, kurdo, gallego y castellano
Pošet verir misiniz? Hier wird deutsch geredet!	Ați putea să-mi dați o pungă, vă rog? ¡Aquí se habla español!
Emmis Mutter versucht es mit Italienisch: Was heißt Zahnbürste? Spazzolino?	La madre de Emmi ya habla castellano y ahora aprende catalán: Was heißt Zahnbürste? ¿Raspall de dents?

Tabla 5: Ejemplos de adaptaciones de lenguas que hablan los/as migrantes.

En el primer caso, las adaptaciones sirven para

(4) Reemplazar un elemento cultural por otro propio de la cultura receptora (cf. *ibid.*: 101).

(5) Utilizar un término más preciso o concreto (cf. *ibid.*: 103).

introducir una lengua extranjera muy común en España, el wólof (por los/as numerosos/as migrantes de Senegal, frente a los/as congoleños/as que son más numerosos/as en Alemania), y una lengua cooficial, el vasco. También en el ejemplo siguiente se ha amplificado introduciendo el gallego, además de adaptar *deutsch* a castellano (nótese que no se emplea la mayúscula en alemán para los nombres de las lenguas). En el siguiente ejemplo, se adapta una frase en turco a rumano, de nuevo una lengua extranjera muy frecuente en España. También llama la atención el último ejemplo: Emmi es una chica de habla alemana, por lo que en el original su madre está aprendiendo italiano, pero en la versión española se convierte en una migrante que aprende catalán (se amplifica con la frase “ya habla castellano” para significar que viven en España) y se mantiene la frase en alemán como corresponde a su nacionalidad. Con respecto a los prejuicios y estereotipos, encontramos las siguientes adaptaciones:

DE (Tuckermann y Schulz 2022)	ES (Tuckermann y Schulz 2016)
Manuel in Deutschland: Oma! Alle Thüringer tragen Katzen auf dem Kopf!	Manuel en España: ¡Abuela! Todos los sevillanos llevan un gato en la cabeza.
So kann es passieren, dass in Südamerika bald ganz viele Leute denken, dass alle Deutschen Sauerkraut essen, kurze Lederhosen tragen und an den staatlichen Feiertagen Katzen auf dem Kopf tragen. Was aber ganz sicher stimmt: Alle Katzen mögen Thüringer.	Y así puede pasar que en Sudamérica mucha gente empiece a creer que en España todo el mundo come morcillas de cebolla, va con vestidos de lunares y en los días festivos se pasea con un gato en la cabeza. Lo que seguro que es cierto es que a todos los gatos les gustan las morcillas.
Spanier stehen immer zu mehreren herum und reden laut.	Los sudamericanos siempre van en grupo y hablan a gritos.
Alle Türken sind klein und haben schwarze Haare.	Los gitanos son unos vagos y unos ladrones.
Alle Roma betteln.	Todas las rumanas piden limosna.

Tabla 6: Ejemplos de adaptaciones y creaciones discursivas para prejuicios y estereotipos.

Estos ejemplos resultan especialmente interesantes por las diversas adaptaciones y su combinación: geografía (Sevilla por Turingia, España por Alemania), ropa (*Lederhose* o pantalón bávaro por vestido de lunares) o la comida (chucrut por morcilla de cebolla), además de combinar el gato con la morcilla para trasvasar el doble sentido del original: *Thüringer* es natural de Turingia y además un tipo de salchicha, por lo que “a todos los gatos les gustan los turingios” es un chiste que solo puede traducirse con una creación discursiva⁶ de este tipo. Afortunadamente, la imagen acompañante del gato comiendo una salchicha funciona a la perfección en la cultura meta.

En cuanto a los demás ejemplos, se ha adaptado a los españoles por sudamericanos, ya que este estereotipo también existe en la cultura meta. Se adapta también una nacionalidad a una etnia (turcos a gitanos), introduciendo un término peyorativo en español, con lo que también se está produciendo una variación.⁷ Observamos la adaptación inversa en el siguiente ejemplo, de etnia romaní a nacionalidad rumana. Estas adaptaciones también ponen de manifiesto que el término políticamente correcto (roma) no está tan extendido en español como en alemán.

Con respecto a la traducción de culturemas, existen numerosos ejemplos de celebraciones en el álbum en los que el uso de un equivalente⁸ es suficiente: *Geburtstag* o cumpleaños, *Namenstag* o santo, *Neujahrsfeste* o fiestas de año nuevo, *Hochzeiten* o bodas, *Karneval* o carnaval. Otras requieren una ligera adaptación, como *Christkind* a Reyes Magos. Se emplean numerosos préstamos⁹ parciales como *Nouruz-Fest* (fiesta del Nouruz). En la tabla 6 pueden observarse otras técnicas, como la amplificación (“fiestas del Tet o año nuevo lunar”), la adaptación y transposición¹⁰ (*zum neuen Jahr* a “se celebra el final del invierno”, *indische* a “en la India”), préstamos naturalizados ortográficamente (Pésaj, Purim y Janucá). En el caso de *Ostern* (Pascua), se emplea el término judío en lugar del cristiano, más habitual en España, “Semana Santa”, ya que la imagen acompañante de una niña buscando huevos de Pascua puede ser reconocible para un/a lector/a español/a, aunque no sea una costumbre originaria ni tradicional de nuestro país.

(6) La creación discursiva consiste en establecer una equivalencia efímera, totalmente imprevisible fuera de contexto (cf. Molina 2006: 102).

(7) Se trata de un intercambio de elementos lingüísticos o paralingüísticos (entonación, gestos) que afectan a aspectos de la variación lingüística: cambios de tono textual, estilo, dialecto social, dialecto geográfico, etc. Un ejemplo son cambios de tono en adaptaciones de novelas para niños (cf. Molina 2006: 103).

(8) Esta técnica conlleva utilizar un término o expresión reconocido (por el diccionario, por el uso lingüístico) como equivalente en lengua meta (cf. Molina 2006: 102).

(9) Palabras o expresiones de otra lengua tal cual. Pueden ser puros (sin ningún cambio) o naturalizados (normalizados a la grafía de la lengua meta) (cf. *ibid.*: 103).

(10) La transposición es un cambio de la categoría gramatical (cf. *ibid.*).

DE (Tuckermann y Schulz 2022)	ES (Tuckermann y Schulz 2016)
Thu Nga gefällt es, dass beim Tet-Fest alles geschmückt ist.	A Thu Nga le gustan las fiestas del Tet o año nuevo lunar porque se decora todo.
Das indische Holi-Fest ist ein Freudenfest zum neuen Jahr	El Holi es la fiesta de la alegría, con la que celebra en la India el final del invierno
Pessach, Purim und Chanukka	Pésaj, Purim y Janucá
Ostern	Pascua
Christkind	Reyes magos
Mein Lieblingsessen ist Nudeln mit sauren Gurken, Zuckerstückchen und Ketchup.	Mi comida preferida son los espaguetis con salsa de tomate y carne picada.
Frère Jacques, halt die Klappe, dormez vous, blöde Kuh, sonnez les matines, alte Waschmaschine, ding dang dong, Arschballon	Ser amigos, ser amigos, es mejor, es mejor, que andar peleando, que andar peleando, sin razón, sin razón

Tabla 7: Ejemplos de adaptaciones para fiestas, comida y canciones.

Son interesantes los casos de la comida y la canción. *Nudeln* se adapta a espaguetis y los ingredientes poco habituales como *saure Gurken* (pepinillos encurtidos) y *Ketchup* se adaptan a una receta más convencional de boloñesa (“salsa de tomate y carne picada”), con lo que se elimina la referencia a la tendencia infantil de mezclar ingredientes de forma aleatoria y se adapta a una receta habitualmente popular entre los niños. En cuanto a la canción, que alterna el francés original con frases aleatorias o humorísticas con rima en alemán (cierra el pico, vaca tonta, lavadora vieja, globo de culo), se ha empleado una creación discursiva con un mensaje sobre la convivencia completamente en español, lo cual resta originalidad e infantilización al texto (introduciendo a su vez una variación), pero favorece del propósito y el mensaje del álbum.

Finalmente, cabe señalar la traducción de las onomatopeyas e interjecciones, uno de los aspectos más estudiados en el ámbito del cómic (cf. Rodríguez 2019: 240). Señala este autor que, habida cuenta las

limitaciones de la lengua española en equivalentes y mecanismos de creación,¹¹ el traductor debe a menudo inventar grafías que consigan un efecto de veracidad (cf. *ibid.*: 249). En esta obra se ha optado por préstamos naturalizados con la ortografía en español, sin realizar una adaptación completa como sería utilizar “¡ay!” para *Aua!* (expresión de dolor en alemán) o “¡achís!” para los estornudos, para permitir una diferenciación entre lenguas:

DE (Tuckermann y Schulz 2022)	ES (Tuckermann y Schulz 2016)
Aïe! [francés]	¡Aie!
Aua! [alemán]	¡Aua!
Joj! [serbocroata]	¡Yoj!
Aia! [italiano]	¡Aia!
Waj! [griego]	¡Uaj!
Hatschi! [alemán]	¡Atchi!
Hakschon! [japonés]	¡Aschconi!
Haptschu! [turco, kurdo]	¡Apchú!
Atischu [inglés]	¡Atishú!

Tabla 8: Ejemplos de préstamos naturalizados para expresiones de dolor y estornudos.

Además de las onomatopeyas de cada lengua, el álbum explica las diferencias en gestos en distintos países (para asentir, denegar, etc.), que, aunque pueden considerarse culturemas, en este caso no suponen un problema de traducción ni requieren ningún tipo de adaptación.

Debe señalarse que el álbum que nos ocupa carece de los paratextos detectados en las obras de LIJ de temática migrante descritas en el apartado anterior (biodatas y notas de los autores, epílogos, glosarios, etc.). Como material complementario a la historia encontramos al final del libro una ilustración a doble página de una ciudad donde se observan personas con diversas características étnicas, y una serie de preguntas con espacio para escribir la respuesta, dirigidas a los/las lectores/as infantiles. Las preguntas se refieren al trasfondo personal y familiar (dónde has nacido, qué idiomas hablas, tienes parientes en otros países), experiencia (has vivido en otros países, conoces a alguien de otros países), religión, comida, fiestas y costumbres, canciones y palabras. En la tabla 9 se presentan las traducciones de algunas de las preguntas:

(11) En otro tipo de cómics, Rodríguez (2019: 243) no es partidario de las traducciones de onomatopeyas que suelen encontrarse, ya que pueden producir un efecto de infantilización.

DE (Tuckermann y Schulz 2022)	ES (Tuckermann y Schulz 2016)
Wen kennst du, der eine andere Religion hat?	¿Conoces a alguien que practique alguna religión?
Welches Fest feierst du am liebsten?	¿Cuál es tu fiesta anual preferida?
Wann kommt bei euch die ganze Familie zusammen?	¿Qué día del año se reúne toda tu familia?
Was macht man bei euch in der Familie anders als in anderen Familien?	¿Qué cosas hace tu familia que no hacen otras familias?
Wie sagst du „tschüs“?	¿Qué palabra usas para despedirte de alguien?

Tabla 9: traducciones de las preguntas finales

En el ejemplo sobre religión, se produce una modulación¹² al sustituir *andere* (otra, diferente a la tuya) por “alguna”. En cuanto a las fiestas, se amplifica al añadir “anual” y se particulariza *wann* (cuándo) a “qué día del año”. Se introduce otra modulación al preguntar por cosas “que *no* hacen otras familias” en lugar de *anders* (qué hacen de manera diferente). Finalmente, se generaliza la palabra *tschüs* (adiós), quizá porque la pregunta original va destinada a niños/as con lenguas maternas diferentes del alemán, y se ha considerado que una formulación más general sería más inclusiva para el público meta.

En la tabla 10 se resumen las categorías temáticas de los culturemas descritos. No se detectaron culturemas en las categorías “ecología” e “historia”. Los principales grupos de culturemas se observaron en instituciones culturales, universo social y aspectos lingüísticos y de humor:

Categorización temática	Categorización por áreas	Subcategorías
3. Estructura social	4. Familia	
4. Instituciones culturales	1. Bellas artes	Música, pintura, arquitectura, baile, artes plásticas
	3. Cultura religiosa, creencias, tabús, etc.	Edificios religiosos, ritos, fiestas, oraciones, expresiones, dioses y mitología; creencias (populares) y pensamientos, etc.

(12) Consiste en cambiar el punto de vista, enfoque o categoría de pensamiento, puede ser léxica y estructural (cf. Molina 2006: 102).

5. Universo social	1. Condiciones y hábitos sociales	Grupos, relaciones familiares y roles, sistema de parentesco, tratamiento entre personas, cortesía, valores morales, valores estéticos, símbolos
	2. Geografía cultural	Poblaciones, provincias, estructura viaria, calles, países
	6. Lenguaje coloquial, sociolectos, idiolectos, insultos	<i>Slang</i> , coloquialismos, préstamos lingüísticos, palabrotas, blasfemias, nombres con significado adicional
6. Cultura material	1. Alimentación	Comida, bebida, restauración (tabaco)
7. Aspectos lingüísticos culturales y humor	4. Expresiones propias de determinados países	Proverbios, expresiones fijas, modismos, clichés, dichos, arcaísmos, símiles, alusiones, asociaciones simbólicas, metáforas generalizadas
	5. Juegos de palabras, refranes, frases hechas	
	6. Humor	

Tabla 10: Categorías de los culturemas detectados según clasificación de Igareda (2011: 19-21).

Por otro lado, las técnicas de traducción del alemán al español observadas en este álbum infantil son las siguientes: adaptación, ampliación, amplificación, creación discursiva, generalización, particularización, préstamo (parcial), préstamo naturalizado, transposición y variación, además de equivalente acuñado. Como puede observarse, son numerosas las intervenciones en el texto para cumplir el propósito del álbum. Las características del original permiten esta

estrategia de acercamiento al público meta, como las modificaciones de los lugares de destino, procedencia y lenguas que hablan los/las migrantes, que no serían posibles (o no en la misma medida) en un texto de carácter autobiográfico o en una historia más específica como las obras examinadas en el apartado anterior. Del mismo modo, el álbum analizado carece de los numerosos paratextos descritos en dichas obras, cuyo propósito es proporcionar información adicional y contexto personal a las publicaciones, además de ayudas lingüísticas para la lectura.

4. Conclusiones

Con este estudio se pretendía profundizar en las características de la LIJ publicada en alemán centrada en refugiados/as y migrantes, así como en posibles estrategias para su traducción. Para ello, se han examinado obras relevantes por diversos motivos: el hecho de estar recomendadas por ACNUR para la lectura y educación intercultural, de haber recibido premios literarios, ser éxitos de ventas o haber sido traducidas a varios idiomas, o de haber sido reeditadas (en uno de los casos, hasta ocho ediciones) son algunas de las razones que atraen el interés de editores/as y lectores/as. Los conflictos armados como la primavera árabe y las guerras de Siria y Ucrania motivan la publicación de este tipo de obras, así como el relato autobiográfico de experiencias personales y familiares muy duras, como es el caso de los niños somalíes en los campos de refugiados de Kenia.

Para transmitir correctamente el contexto de creación de estas obras, se recurre a diversos paratextos como la información en portada, contraportada y solapas (alusiones a premios, biodatas de los autores, ilustradores y diseñadores), fotografías y notas de los autores, epílogos, glosarios y material complementario como ilustraciones y cuestionarios. Cuanto más trasfondo autobiográfico tiene la obra, más importancia reviste la inclusión de este material, que puede servir para explicar la motivación del libro, informar y proporcionar recursos adicionales y aportar realismo e interés a la historia.

La autoría suele ser compartida entre ilustrador/a y autor/a del texto; en ocasiones, se trata de un equipo intercultural como la estadounidense Jamieson y el somalí Mohamed, o el bávaro Leypold y el sirio Altouba. En cualquier caso, es frecuente que los/as autores/as tengan algún tipo de trasfondo migratorio

o plurilingüe, como es el caso de la autora de origen portugués Sineiro y la catalana Domènech. Incluso si la obra no es de carácter autobiográfico, estas colaboraciones enriquecen sin duda el texto.

Con respecto a las estrategias de traducción, el hecho de que no se cuente una historia concreta ni autobiográfica facilita la transformación profunda del relato y del trasfondo migratorio de los personajes a favor del mensaje de la obra, como se ha observado en el análisis microtextual de Tuckermann y Schulz (2022). En el caso del álbum ilustrado, la estrecha relación entre texto e imagen es otro de los condicionantes que hacen posible o no una determinada técnica de traducción. No obstante, las preferencias y capacidad de los/as traductores/as tienen un papel fundamental en el proceso de adaptación del texto, especialmente cuando es necesario recurrir a la creación discursiva. La traducción de Patric de San Pedro consigue acercar con éxito la obra al público meta al adaptar y ampliar la información que sería menos comprensible para el lectorado español (como estereotipos o grupos migrantes muy frecuentes en un determinado país), sin apenas recurrir a la neutralización de culturemas ni elementos lingüísticos, ya que uno de los recursos fundamentales del álbum analizado son las numerosas referencias a la cultura, lengua y costumbres de los/as migrantes, además del humor. Es evidente que esto requiere, como toda traducción, una transformación del texto y que en ocasiones no se pueden preservar todas las características y matices del original, pero consideramos que se ha llevado a cabo de la manera más fiel posible a la intención comunicativa y al mensaje de la obra.

Debido al alcance reducido de esta investigación, consideramos necesario seguir profundizando en el estudio de la LIJ, sus características y su traducción. Un aspecto fundamental sería la consulta a los agentes implicados, como autores/as y editores/as, o las entrevistas a traductores/as como fuente de información privilegiada acerca del proceso de trasvase lingüístico y cultural de estas obras. Asimismo, se propondrá un estudio más amplio de diversas estrategias de traducción según las características de la obra original, que contemple una casuística más amplia y el proceso de toma de decisiones respecto a las estrategias entre todos los participantes en el proceso editorial.

Bibliografía

- Akiara (s.f.). *Colas de sueños*. <https://akiarabooks.com/es/libro/colas-de-suenos/>
- Carlsen (s.f.). *Zari und Nivaan*. <https://www.carlsen.de/e-book/zari-und-nivaan-die-geschichte-einer-flucht/978-3-646-93784-8?srsltid=AfmBOorbe4R0orxwnCv3hY5ovcNTRUObNiH9ViYdMLzJ4lXALjVgC9T>
- Díaz Alarcón, S. (2024). Literary translator training through audiovisual adaptation of children's albums. *Parallèles*, 36(1), 164-181. DOI: 10.17462/para.2024.01.10.
- Díaz Alarcón, S. (2022). Alfabetización y sensibilización de las minorías migrantes en Andalucía a través de la lectura de literatura infantil y juvenil. En M.L. Rodríguez Muñoz (Ed.), *Migración y Lenguas en Andalucía. Traducción, interpretación y recursos para la accesibilidad en las instituciones* (pp. 97-116). Comares.
- Díaz Alarcón, S. (2021). Traducir literatura infantil: la singularidad del álbum ilustrado *Charles, prisonnier du cyclope*. En M.A. Veroz González y M.P. Castillo Bernal (Eds.), *Lenguas y Traducción: retos y estudios de caso en entornos humanísticos y especializados* (pp. 229-249). McGraw Hill (Aula Magna) y UCOPress.
- Groensteen, T. (1999). *Système de la bande dessinée*. Presses universitaires de France.
- Hurtado Albir, A. (2001). *Traducción y traductología: introducción a la traductología*. Cátedra.
- Igareda, P. (2011). Categorización temática del análisis cultural: una propuesta para la traducción. *Íkala*, 16(27), 11-32.
- Jamieson, V. y Mohamed, O. (2022). *Wenn Sterne verstreut sind*. Traducción de Julia Augustin. Adrian Verlag.
- Jamieson, V. y Mohamed, O. (2021). *When stars are scattered*. Faber and Faber.
- Jamieson, V. y Mohamed, O. (2021). *Cuando brillan las estrellas*. Traducción de José Calles Vales. Maeva.
- Leypold, K. y Altouba, N. (2023). *Zari und Nivaan. Die Geschichte einer Flucht*. Carlsen Verlag.
- Lozano Sañudo, B. (2021). Traducción de Literatura Infantil y Juvenil y perpetuación de modelos de feminidad y masculinidad. *Hachetetepe*, 22(1-12). <https://revistas.uca.es/index.php/hachetetepe/article/view/7607/7656>
- Marcelo Wirnitzer, G. (2007). Literatura infantil para una educación intercultural: traducción y didáctica. En I. Pascua Febles, G. Marcelo Wirnitzer, Á. Perera Santana y E. Ramón Molina, E. (Eds.), *Literatura infantil para una educación intercultural: traducción y didáctica* (pp. 57-86). Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, Servicio de Publicaciones.
- Molina, L. (2006). *El otoño del pingüino. Análisis descriptivo de la traducción de los culturemas*. Universitat Jaume I, Servei de Comunicació i Publicación.
- Pascua Febles, I., Marcelo Wirnitzer, G., Perera Santana, Á., Ramón Molina, E. (Eds.) (2007). *Literatura infantil para una educación intercultural: traducción y didáctica*. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, Servicio de Publicaciones.
- Reiss, K. (1982). Zur Übersetzung von Kinder- und Jugendbüchern. Theorie und Praxis. *Lebende Sprachen*, 27(2), 7-13.
- Rodríguez Rodríguez, F. (2022). La traducción de cómics y novela gráfica. En M.P. Castillo Bernal y M.A. Veroz González (Eds.), *Manual de traducción humanístico-literaria y especializada* (pp. 31-68). Sínderesis.
- Rodríguez Rodríguez, F. (2021). Propuesta metodológica y didáctica para la traducción de cómics francés-español. En M.A. Veroz González y M.P. Castillo Bernal (Eds.), *Lenguas y Traducción: retos y estudios de caso en entornos humanísticos y especializados* (pp. 299-336). McGraw Hill (Aula Magna) y UCOPress.
- Rodríguez Rodríguez, F. (2019). *Cómic y traducción: preliminar teórico-práctico de una disciplina*. Sínderesis.
- Shavit, Z. (1981). Translation of Children's Literature as a Function of its Position in the Literary Polysystem. *Poetics Today* 2(4), 171-179.
- Sineiro, R. y Domènech, L. (2023). *In der Schlange der Träume*. Traducción de Katharina Diestelmeier. Knesbeck Verlag.
- Sineiro, R. y Domènech, L. (2022). *Colas de sueños*. Traducción de Teresa Matarranz. Akiara Books.
- Soto Aranda, B. (2019). Traducir literatura infantil y juvenil de temática árabe e islámica al castellano: editoriales, normas preliminares y polisistemas literarios en contacto. *CLINA*, 5(1), 113-130. <https://doi.org/10.14201/clina201951113130>
- Tuckermann, A. y Schulz, T. (2022). *Alle da!* 8ª edición. Klett Kinderbuch.
- Tuckermann, A. y Schulz, T. (2016). *¡Todo el mundo!* Traducción de Patric de San Pedro. Takatuka.
- UNO-Flüchtlingshilfe (2025). Kinder- und Jugendbücher zum Thema Flucht. <https://www.uno-fluechtlingshilfe.de/informieren/buchempfehlungen>
- Valero Cuadra, P. y Lérica Muñoz, A. (2019). La fuerza de los estereotipos: la traducción de la LIJ desde una perspectiva inclusiva. *E-Aesla*, 5, 423-431. <https://cvc.cervantes.es/lengua/caesla/pdf/05/41.pdf>
- Valero Cuadra, P., Marcelo Wirnitzer, G. y Pérez Vicente, N. (2022). Pasado, presente y futuro de la traducción de literatura infantil y juvenil. *MonTI. Traducción e intermedialidad en literatura infantil y juvenil (LIJ): orígenes, evolución y nuevas tendencias*, 14, 8-29. <https://doi.org/10.6035/MonTI.2022.14.01>
- Varillas Fernández, R. (2014). El cómic, una cuestión de formatos (2): revistas de cómics, fanzines, mini-cómics, álbumes y novelas gráficas. *CuCo: cuadernos de cómic (Ejemplar dedicado a: CuCo, Cuadernos de cómic)*, 2, 7-30. <https://erevistas.publicaciones.uah.es/ojs/index.php/cuadernosdecomic/article/view/1321/625>



Magazin

REVISTA DE GERMANÍSTICA INTERCULTURAL

El valor didáctico de la poesía infantil y juvenil y el papel del traductor a través de tres textos poéticos y su traducción alemán-español

The Didactic Value of Children's and Young Adult Poetry and the Translator's Role: An Analysis of Three Poetic Texts Translated from German into Spanish

Teresa Cañadas García

Universidad Complutense de Madrid

Instituto Universitario de Lenguas Modernas y Traductores

tcanadas@ucm.es

<https://orcid.org/0000-0002-5388-9443>

Recibido: 23/05/2025

Aceptado: 03/09/2025

DOI: <https://dx.doi.org/10.12795/mAGAzin.2025.i33.05>

Resumen:

El presente texto se articula en torno a dos ejes principales sobre los que se pretende reflexionar: la fuerza didáctica inherente a la poesía infantil y juvenil, y el importante papel que asume el traductor¹ al trasladar un texto poético para niños y jóvenes. A raíz de estos dos ejes y poniéndolos en relación, se presentan tres ejemplos de traducción de obras poéticas de la Literatura infantil y juvenil (LIJ) del alemán al español, prestando especial atención al tratamiento de la rima, esencial en este tipo de textos. De este modo se verá qué prácticas y soluciones de traducción se aproximan más a un juego poético que consiga hacer la poesía más atractiva para el público infantojuvenil.

Palabras clave: poesía infantil y juvenil, rima, traducción de literatura infantil y juvenil alemán-español, traducción de poesía infantil.

Abstract:

This paper focuses on two main ideas: the educational power of poetry for children and young adults, and the important role of translators when translating poetry for children and young adults. Based on these ideas, the translations of three different poetry books from German into Spanish will be analyzed to see how they deal with rhymes, an essential part of poetry for children and young adults. This analysis makes it possible to identify translational strategies and solutions that most effectively approximate a form of poetic play, thereby enhancing the appeal of poetry for child and adolescent readers.

Keywords: poetry for children and young adults, rhyme, translation of children's and youth literature German-Spanish, translating poetry for children.

(1) A lo largo del texto se hará uso del masculino como genérico.



Como si se tratara de agujas en un pajar, las obras poéticas sufren «un destino de exilio» (Bazzocchi 2019: 58) y subsisten entre la abundancia de obras en prosa. Dentro del ámbito de la literatura infantil y juvenil, además, la poesía ofrece una serie de posibilidades al lector que la hacen sumamente importante y por las que merece la pena reivindicar el género. Así:

familiarizarse con el lenguaje poético representa para los niños una posibilidad privilegiada de expresión que les permite, además, saborear la belleza de la lengua con todos sus matices y su fuerza creadora. Después de un primer momento en que el encuentro con la palabra poética se produce de forma natural a través de nanas, canciones de cuna, retahílas que transfieren una memoria que se transmite de generación a generación, es en la LIJ donde el niño realiza la experiencia de la poesía como poderoso antídoto contra la banalización y como forma de aprendizaje del mundo a través de procesos creativos basados en el desarrollo de la imaginación (*ibíd.*: 66).

La necesidad y la urgencia de reivindicar el género poético para los niños es apremiante y se extiende también a la traducción de la producción poética específica para el público infantojuvenil. Por ello, en este trabajo se profundizará en el valor didáctico de la poesía infantil y juvenil y en el papel y la responsabilidad que asumen los traductores a la hora de llevar a cabo el reto que supone su tarea de trasladar un texto poético para niños, tarea por la que «combinan en mayor o menor medida el oficio de traducir con el oficio de escribir» (Morillas 2019: 268). Aunque se prestará especial atención al tratamiento del verso, la rima y la métrica, se comentarán también recursos como la potenciación de elementos fónicos, los añadidos y omisiones, la adaptación de nombres propios o la naturalización de referencias culturales o culturemas.

A pesar de que exista un ya tradicional y largo debate sobre la (im)posibilidad de traducir poesía, sea cual sea el público al que vaya destinada, el hecho es que las obras poéticas continúan siendo traducidas. Frente a esta controversia, la importancia de la literatura – y en especial de la poesía – en el desarrollo

cognitivo, lingüístico y social del niño es asumida con unanimidad. Por este motivo es preciso seguir fomentando la presencia poética en la producción editorial² y, en consecuencia, en el mundo de los niños y los jóvenes y así contrarrestar los principales factores que contribuyen a la ausencia de la poesía en la sociedad: «el desconocimiento del adulto del género poético en general, el desdén hacia los lectores infantiles por parte de los autores consagrados, la resistencia de las editoriales a publicar poesía, la inexistencia de una crítica sólida y la falta de docentes que trabajen la poesía en el aula» (Sáiz Ripoll 2012: 208).

Para abordar este estudio se presentará, en primer lugar, un marco teórico que revise y proponga algunas aportaciones y consideraciones en torno a la traducción de poesía y, en particular, de la poesía infantil. En segundo lugar, se presentará la metodología empleada, de carácter comparativo y descriptivo, centrada en el análisis textual de fragmentos seleccionados de las tres obras escogidas. Posteriormente, se ofrecerá el análisis detallado de cada caso, atendiendo a los recursos formales y semánticos más significativos y a las soluciones traductológicas adoptadas. Por último, las conclusiones recogerán las principales aportaciones del análisis, destacando la relevancia de la traducción de poesía infantil como campo de investigación propio y como práctica profesional con implicaciones pedagógicas y culturales y, además, se sugerirán otras posibles líneas de investigación explorables en el futuro en torno a la traducción de poesía infantil y juvenil.

1. Antecedentes teóricos: valor didáctico e instrumentalización de la literatura infantil y juvenil

Hace tres décadas, Juan Cervera hacía una clasificación y organización de la literatura infantil considerando su proceso creador en torno a tres modalidades: la literatura ganada o recuperada (aquella que, aunque inicialmente no pensada para el niño, con el paso de tiempo se destinó al público infantil), la literatura creada para los niños (aquella que desde su concepción fue pensada para niños y se adecua a los gustos del momento) y la literatura instrumentalizada (aquellos libros en los que predomina la intención didáctica sobre la intención literaria o la creatividad, de ahí que los denomine libros en lugar de literatura) (1989: 158-159).

(2) La literatura infantil y juvenil supuso «el primer subsector con mayor porcentaje de traducciones (47%)» (Panorámica 2018: 48) en el mercado del libro español de 2017 y «el segundo subsector con mayor porcentaje de traducciones (27,3 %)» (Panorámica 2020: 50) en el mercado del libro español de 2019; también por ello, resulta importante reflexionar acerca de la traducción de LIJ, en este caso, del género poético traducido del alemán, aunque no sea mayoritario.

En este trabajo, en el que se considera el valor didáctico de la literatura, el punto de vista se aleja de esa literatura instrumentalizada y, por el contrario, se acerca al valor educativo de la literatura, en concreto de la poesía, *per se*, pues «la palabra es lo más humanizante, y [...] la poesía es la elaboración humana en que de forma espontánea y también reflexiva más se hace presente el cuidado e interés por las palabras» (López Herrerías 2003: 13).

El lenguaje conforma al ser humano y no se puede esquivar su valor comunicativo, sentimental y relacional con el mundo que le rodea, sea para establecer relaciones positivas y beneficiosas o negativas y destructivas. Por eso, aunque desde el punto de vista práctico y de creación literaria «la verdadera poesía no sirve para nada. No enseña nada. No tiene moralejas. No se escribe con un fin moralizante, didáctico ni pedagógico» (Andricáin y Orlando 2016: 17), como obra literaria y artística, la poesía siempre aporta y enriquece al lector y desarrolla su mundo interior poniéndolo en relación con la realidad poética.

En este sentido, la poesía ofrece a través de sus elementos integrantes posibilidades que ni el lenguaje coloquial ni cotidiano, ni incluso el lenguaje literario propio de la narrativa o la prosa, ofrecen: estrofas, versos, rimas, ritmo y métrica. Esa novedad se hace especialmente patente y atractiva en la poesía infantil y juvenil pues, en muchas ocasiones, con tono desenfadado y divertido, habla de sucesos jocosos cuyo humor emana, en parte, del propio ritmo y de la rima. De la misma manera – piénsese tan solo en el soneto «A una nariz» de Quevedo – en la poesía para adultos, se consigue un efecto doblemente gracioso, burlesco e irónico a través de la rima y el ritmo repetitivo.

Las herramientas de la poesía, desde el punto de vista de la poesía infantil y juvenil, potencian el pensamiento animista (Merino 2015) e imaginativo del niño y por ello la poesía es portadora de una *responsabilidad* como iniciadora de la capacidad literaria – y poética – que se da en el niño a través de rimas, adivinanzas, nanas, trabalenguas, retahílas, etc.

Aunque la poesía en el periodo de la infancia temprana significa y aporta sobre todo juego (adivinanzas y acertijos, pareados, trabalenguas, canciones, retahílas), a lo largo del desarrollo y crecimiento del niño lo poético, en ocasiones, se diluye y se pierde hasta llegar a una concepción romántica y sentimental de la poesía como algo propio de enamorados. En este sentido, la poesía es calificada, en

no pocas ocasiones, de cursi por muchos adolescentes para, tras pasar por el estudio de la poesía en las asignaturas de lengua y literatura de Secundaria, llegar a la conclusión de que la poesía es difícil y ardua de comprender (Gómez Toré 2010).

¿Por qué se pierde el atractivo inicial de la poesía? ¿Por qué tras la etapa infantil la poesía desaparece de la cotidianeidad que representaron las adivinanzas, los pareados, las nanas? Porque, a pesar de todo, en esa etapa infantil la poesía se utiliza, a modo de instrumento, como un entretenimiento, un juego o un consuelo; se le confiere un uso práctico y útil que, además, funciona porque gusta y atrae a los niños. Más adelante, en la etapa juvenil y en la madurez, el papel de entretenimiento y juego lo asumen otras prácticas o actividades distintas a las retahílas, adivinanzas o pareados y la presencia de la poesía va desapareciendo.

Lo imprescindible para no perder el contacto con la poesía y con su esencia es la prolongación del uso de poemas en el día a día del niño, más allá de los primeros cursos de Primaria, hasta adentrarse en la Secundaria donde, además, conocerá poetas canónicos de la historia de la literatura española y universal. A esto responden las innumerables iniciativas que se llevan a cabo en las aulas para mantener la poesía al alcance de los niños, proponiéndoles modelos lo suficientemente atractivos y trabajando con ellos de la manera más estimulante posible para que los niños vayan creciendo sin caer en estereotipos sobre la poesía como la cursilería o la dificultad de los poemas. Para ello es importante saber con qué textos trabajar: «La clave para que la lectura de poemas en el ámbito escolar se haga en buenas condiciones y provocando respuestas positivas en los estudiantes es la selección de textos» (Cerrillo y Luján 2010: 112).

Desde estas premisas y marcando como objetivo la búsqueda de textos poéticos atractivos que acerquen a los niños a la poesía y que estos, sobre todo, se mantengan cercanos a ella, se van a analizar tres textos traducidos de poesía infantil y juvenil del alemán al español publicados en los últimos años, en primera edición o en reediciones. De este modo, se señalarán el tipo de decisiones a las que se tiene que enfrentar el traductor de poesía infantil y juvenil y se valorará lo que puede ser más conveniente para mantener la literatura cerca del lector infantojuvenil. Pero antes se hace preciso reflexionar sobre la traducción de poesía (infantil y juvenil).

2. Traducir poesía (infantil y juvenil)

Como se ha visto, la poesía no solo viene *equipada* de unas características y elementos propios (verso, rima, métrica, recursos fónicos como la aliteración, anáforas) sino que, además – sobre todo en el caso de la poesía infantil y juvenil, que «presenta más complejidades de las esperadas a nivel métrico y explota en mucha mayor medida que la poesía adulta los procedimientos rítmicos y sonoros» (Luján Atienza 2016: 23) – tiene un importante potencial en el desarrollo de la capacidad literaria del niño. Con respecto a la traducción de cualquier texto en general «suele presuponerse que cualquier texto original es incorregible de puro bueno, y que los traductores son unos chapuceros irreparables, padres del frangollo y de la mentira.» (Borges 1997: 256). Cuando el texto origen está escrito en forma de poema, al reto que supone traducir se le suman además una serie de aspectos métricos, rítmicos y sonoros (a los que aludía Luján Atienza), de modo que en el debate sobre la calidad y la validez de los textos traducidos

la condena mayor sobre la posibilidad de traducción ha caído sobre la poesía. [...] en general se concede [...] que sí es posible traducir los significados denotativos de un texto; en cambio, es casi unánime la opinión que juzga imposible la traducción de los significados connotativos. (Paz 1971)

Ante esta cuestión, por tanto, no es raro encontrar visiones pesimistas que refuerzan la idea sobre la intraducibilidad de la poesía. Así afirma Gómez García: «traducir poesía es una misión calificada de imposible tantas veces que casi parece aconsejable ni siquiera intentarlo. Tal calificativo contribuye a generar tal desconfianza en el traductor que deriva en autocensura» (2012: 23) y justifica tal afirmación asegurando que «el lector es muy consciente, ya desde la primera toma de contacto con la obra, de estar leyendo no a un inmortal de la literatura [...] sino a un desconocido que le sirve de filtro, del que no se fía y del que, como bien sabe, es un traidor» (*ibíd.*). En esa misma línea, García de la Banda cita la lapidaria aseveración de Lednick: «Los poemas traducidos son ataúdes sin esperanza de resurrección» (1993: 120). Sin embargo, el propio García de la Banda aboga por evitar las aseveraciones generalizantes y opta por la revisión de casos particulares de poetas y poemas sin

obviar que verdaderamente, el traductor de poesía se encuentra ante una encrucijada más que el traductor de prosa:

Se debe matizar más y analizar el grado de dificultad de la traducción de un poema, de un libro de poemas o la obra de un poeta, de un movimiento o estilo poético, pues a fin de cuentas, en la práctica, así como no existe “la traducción” sino sólo “las traducciones”, tampoco existe “la poesía” sino tan sólo “los poemas”. Nos parece fundamental subrayar la diversidad de las poesías, así como la diversidad de los poetas y los peligros de las generalizaciones en este campo; y si se nos permite llevar al límite esta idea, añadiríamos que existen tantas clases de poesía como poemas hay escritos, y tantas clases de poetas, igualmente, como poemas haya. (García de la Banda 1993: 122-123)

Renunciar a la explotación de los procedimientos rítmicos y sonoros del poema en la traducción, sobre todo en el caso de la poesía infantil y juvenil, es renunciar a su seña de identidad y despojarla de uno de sus elementos más atractivos para los niños.

Con respecto al lector, las afirmaciones hasta ahora citadas de algunos autores presuponen que este posee criterio suficiente para llegar a ciertas conclusiones – lo que a mi entender es altamente dudoso a no ser que posea conocimientos lingüísticos y esté familiarizado con las prácticas traductológicas – y que, al menos alguna vez, ha tenido la experiencia de cotejar un poema original con su traducción y se ha sentido traicionado por el traductor. El lector, si es conocedor del idioma original, puede percibir las distintas elecciones que el traductor va tomando con cada palabra traducida como aciertos o equivocaciones, pero Withrow señala que el lector debería sumergirse en el poema y plantearse las siguientes cuestiones tras la lectura:

Does the translation have a sense of unity and symmetry? Does it have a definable form of its own? Does the language feel lifeless in a forced march to carry across the meaning? Or does it exhibit its own evocative tonality when you say it aloud? Has the translator lifted the words above the literal? (2015: 55)

Tomando como referencia las palabras de Shavit, el traductor de literatura infantil se puede permitir grandes libertades teniendo en cuenta la posición periférica de esta literatura en el polisistema literario; en consecuencia, se le concede la posibilidad y la licencia de manipular el texto de diferentes modos (1981: 171-172), de sacrificar elementos de la forma y el contenido para conseguir adaptar el texto a los lectores que aún están construyendo su competencia lingüística y literaria. Si bien cabe preguntarse: ¿es mejor no traducir un texto a realizar una traducción que pueda no satisfacer a algunos lectores? Dada la limitación cognitiva del ser humano, incapaz de conocer todas las lenguas, la respuesta se hace evidente, siempre y cuando el lector parta de la premisa de que la traducción no es una ciencia exacta, sino que está sometida al juicio subjetivo del traductor. Por todo ello y porque desea dar a conocer la obra poética que traduce, el traductor decide emprender su arriesgada tarea que, en el caso de la poesía infantil y juvenil, conlleva, además del reto de mantener la belleza propia del texto poético, conservar la presencia de algo lúdico y divertido como es el texto rimado que, en muchas ocasiones, agiliza el relato de contenido chistoso y anecdótico, como en las tres obras que se van a considerar a continuación, en las que el humor, e incluso el *nonsense*, está muy presente y es parte fundamental: *El teléfono encantado* (2003), *En los bosques adentrado, un león capturado* (2017) y *Lola corre y otros cuentos terribles* (2013).

3. Metodología

Habiendo considerado algunas premisas teóricas sobre la importancia de los poemas en la infancia, sobre la traducción de la poesía y, en concreto, de la traducción de la poesía infantil y juvenil, surgen las siguientes preguntas: ¿cómo hay que traducir un poema para el público infantil y juvenil de modo que se pueda conseguir una traducción lograda? ¿qué aspectos ha de tener en cuenta el traductor a la hora de aplicar estrategias de traducción? ¿qué elementos

hacen que el poema sea más atractivo para los niños y jóvenes?

Para tratar de responderlas se analizarán las obras en distintas fases: selección de fragmentos significativos que presentan retos traductológicos; cotejo original-traducción, prestando atención a las correspondencias, pérdidas, omisiones, transformaciones o añadidos; clasificación de estrategias (opción por la literalidad, adaptación, compensación, recreación, etc.); evaluación funcional de la decisión tomada por el traductor para valorar el impacto de cada estrategia en términos de accesibilidad, musicalidad, humor, coherencia narrativa y/o visual y potencial didáctico y, por último, confrontación de los hallazgos identificando patrones comunes y divergencias.

Se tratará así de dar respuesta a las preguntas planteadas al inicio del epígrafe considerando los elementos característicos presentes en los poemas dirigidos al público infantojuvenil. El punto de vista principal desde el que se analizarán las citadas obras poéticas para niños escritas en lengua alemana es el de la importancia de la rima que, como señala Luján Atienza en su ya citado estudio:

Consonante o asonante lo cierto es que la presencia de la rima es casi ineludible en la poesía infantil y se convierte en una seña de identidad, frente al olvido en que ha caído en la poesía adulta. Está claro que la rima aporta musicalidad, marca el ritmo y responde al juego de repeticiones que es propio de este tipo de composiciones, además de permitir juegos lúdicos que dependen de la dialéctica esperabilidad / sorpresa del procedimiento (2016: 26).

Junto con el tratamiento de la rima y del ritmo³, también se considerará el papel de las ilustraciones y la relación texto-ilustración, así como la primacía de la presencia del tono humorístico. Para preservar esos elementos se prestará especial atención al empleo por parte de los traductores de estrategias como el favorecimiento de elementos fónicos, el recurso a añadidos y omisiones, y la naturalización o la adaptación de referencias culturales.

La selección de estas obras responde a algunos criterios comunes entre ellas: las tres son textos de poesía rimada, tienen – en mayor o menor medida – cierto toque humorístico o son caracterizables como *nonsense*⁴, no contienen una única historia, sino que

(3) Como se verá más adelante, tan solo dos de las tres obras seleccionadas han mantenido la rima a la hora de ser traducidas.

(4) El *nonsense* se caracteriza por su inclinación hacia el humor y el disparate, lo que – además de divertir – contribuye a ser una poderosa herramienta para estimular la imaginación, la flexibilidad cognitiva y la creatividad. No se trata en sí de un *sinsentido* sino más bien de una alteración continuada de normas semánticas y/o sintácticas reflejadas en neologismos, rimas absurdas o juegos

son poemas independientes, aunque de tema común dentro de cada una de ellas, y son textos en los que las ilustraciones ocupan un lugar preferente.

El análisis comienza por la más antigua de las obras objeto de estudio (*El teléfono encantado*), sigue por la que es más divergente en el estilo traductor (*En los bosques adentrado, un león capturado*) y acaba con la que ofrece estrategias de traducción similares a la primera (*Lola corre y otros cuentos terribles*).

4. Tres ejemplos de traducción poética infantil y juvenil

4.1. El teléfono encantado

Das verhexte Telefon (1930) – *El teléfono encantado* es una obra del escritor alemán Erich Kästner (1899-1974). Desde 1995 se ha editado en numerosas ocasiones en la colección El Barco de Vapor de Ediciones SM, editorial especializada en público infantil y juvenil, a partir de las ediciones alemanas de 1935 y 1953. Estas omitían el prefacio del autor, en el que daba cuenta de la intención de su obra:

„Ich schreibe“, sprach ich, „ein Gedicht für Kinder. Soll ich lieber nicht? Ich bin zwar auch mal klein gewesen und habe Verse gern gelesen, [...]“ (Kästner 2018)⁵

Nos encontramos, pues, ante una obra pensada y escrita para niños, compuesta por siete historietas en verso e ilustradas por Walter Trier. Son versos ágiles y rimados en estrofas de no más de cinco versos, siendo la mayoría de cuatro.

El texto original ofrece al traductor algunas dificultades de contenido referentes a la cultura alemana: en la primera historieta «El teléfono encantado», un grupo de niñas, solas en casa, coge el teléfono para hacer llamadas de broma. Se hacen pasar por el servicio de mantenimiento telefónico y, para comprobar la calidad del sonido, mandan cantar al ministro, al alcalde, etc. En el texto original les hacen cantar canciones conocidas en Alemania, tales como «Am Brunnen vor dem Tor», «Hänschen Klein» o «Wacht am Rhein» (una melodía de Schubert, una canción popular infantil alemana y un himno patriótico alemán respectivamente). La traductora, en estos casos, no ha buscado un título equivalente de posibles canciones populares, sino que ha obviado que se nombrara el título de canción alguna. Opta

asimismo por omitir, por ejemplo, la alusión a los grandes almacenes *Ury*, muy conocidos en la época del autor, que se nombran en la historieta «Luis y el aspirador».

La traductora de esta obra se toma algunas libertades: en ocasiones omite estrofas, como en la historieta «Der Preisboxer» («El bocazas de Adolfo»), que en alemán tiene trece estrofas y en español tan solo doce y adapta el texto libremente. Busca, sin embargo, respetar la rima, lo que en algunos casos le lleva a modificar el contenido, siempre y cuando las ilustraciones se lo permitan, pues no puede contradecirlas. Ejemplo de estas modificaciones serían los pasajes de las siguientes historietas:

	TEXTO ORIGEN	TEXTO META
«Luis y el aspirador»	El niño es reprendido por su padre: »Der Vater sah mit strengen Mienen Auf Ferdinand und die Ruinen Und sprach: „Da hast du den Salat.“	El niño no es reprendido; el padre solo se lamenta: «El padre de Luis gemía: “¡Menudo, menudo día!”» (23).
«El atracón»	El niño se da un atracón de 15 albóndigas: »Nach fünfzehn Klößen endlich sank Er stöhnend von der Küchenbank«.	El niño se da un atracón de 17 albóndigas: «A la número diecisiete se cayó del taburete» (42).
«Travesuras en el zoo»	Aparecen diálogos: »Er sucht Steine von enormer Größe, und er knallt sie auf das gelbe Fell. „Warum werden sie“, brüllt er, „nicht böse?“ Kläre sagt nur: „Das geht manchmal schnell.“	Se omiten los diálogos: «Mientras, Klaus busca piedras Y las guarda entre sus dedos. Después empieza con ellas A bombardearles los cuellos» (46).

de palabras que invitan al lector a disfrutar de nuevas posibilidades y lógicas cognitivas.

(5) Contesté: un poema para niños escribo

¿Acaso no es de recibo?

También yo pequeño he sido

Y con agrado versos he leído” (traducción de la autora).

«El bocazas de Adolfo»	Más que un bocazas, el protagonista es descrito y presentado en el título del poema como un como un boxeador: »Der Preisboxer«.	Se modifica el rasgo principal del protagonista (agresor físico, boxeador) por el de bocazas (agresor verbal).
«Una moto con sidecar»	Franz tiene una prometida con la que pronto se casará: »Doch Franz hat auch ein Fräulein Braut. Und nächstens werden sie getraut«.	Solo se dice que Jeremías tenía una novia de armas tomar: «Pero Jeremías tenía, además, una novia de armas tomar» (31).

Tabla 1. Comentarios a la traducción de *El teléfono encantado*.
Elaboración propia.

Como se puede observar en los ejemplos citados, esta traducción respeta la existencia de rima del original. Para ello, sin embargo, la traductora se toma la libertad de omitir y añadir algunos elementos e incluso de sustituir o cambiar otros (como el nombre propio de Franz por Jeremías o Ferdinand por Luis), aunque en general la esencia de las historias, las ideas que transmite el autor y el carácter satírico y lúdico propio del texto y de las ilustraciones de Walter Trier que lo acompañan se mantiene.

4.2. En los bosques adentrado, un león capturado

In die Wälder gegangen, einen Löwen gefangen. Findlinge (2016) - *En los bosques adentrado, un león capturado* (2017) es una obra de Axel Scheffler (ilustrador) y Frantz Wittkamp (escritor). La gran fama de Scheffler, creador de las imágenes del *Grúfalo* (2000), hace que su nombre aparezca en la portada antes que el del autor. La obra es un libro de poemas

que, como indica el subtítulo, contiene los denominados por el autor como *Findlinge*. El término hace referencia a un tipo de formación geológica llamada bloque errático, es decir, un fragmento de roca grande que, tanto por el tipo de roca como por el tamaño que presenta, no se corresponde con la roca propia de la zona en la que aparece; esto se debe a que durante los periodos glaciales fueron transportadas y arrastradas hasta donde se encuentran. Aunque el modelo de estrofa *Findling* no responde a un término reconocido en el mundo de la poesía de habla alemana, lo cierto es que el autor lo usa para referirse a algunas de sus composiciones poéticas, que suelen contener entre cuatro y seis versos.

Concretamente, en la obra *In die Wälder gegangen, einen Löwen gefangen*, todos los *Findlinge* se componen de cuatro versos rimados, los dos primeros y los dos últimos entre sí o con rima alterna. Con ellos el autor representa historias inverosímiles e imaginativas relacionadas casi siempre con elementos de la naturaleza, aunque a veces los protagonistas sean seres humanos. De este modo escribe sobre esos *Findlinge* que él se encuentra al mirar el mundo a su alrededor.

Cuando el lector lee el título de la obra, tanto en alemán *In die Wälder gegangen, einen Löwen gefangen* como en español *En los bosques adentrado, un león capturado*, lo más probable es que se espere, al leer el pareado, un libro de rimas. Sin embargo, mientras el horizonte de expectativa del lector en alemán se cumple, en español no es así. Salvo el pasaje del que está extraído el título de la obra: «un hilo encontrado, un lazo trenzado, en los bosques adentrado, un león capturado» (Scheffler, Wittkamp, 2016) (con rima de los participios), el resto de los versos de la obra carecen de rima. Para el lector alemán, leer en la portada del libro, en concreto bajo el título, la palabra *Findlinge* ya le está dando indicios del valor poético de la obra. Sin embargo, en la portada de la versión española no hay referencia a ningún tipo de estrofa, no se indica nada y, por tanto, puede ser que el lector no espere encontrarse ante un libro de poemas. Además de que sería difícil traducir un término ni siquiera asentado en la cultura poética alemana como es *Findlinge*, el traductor ha decidido omitir cualquier referencia al anuncio de estrofas (rimadas) dentro de la obra.

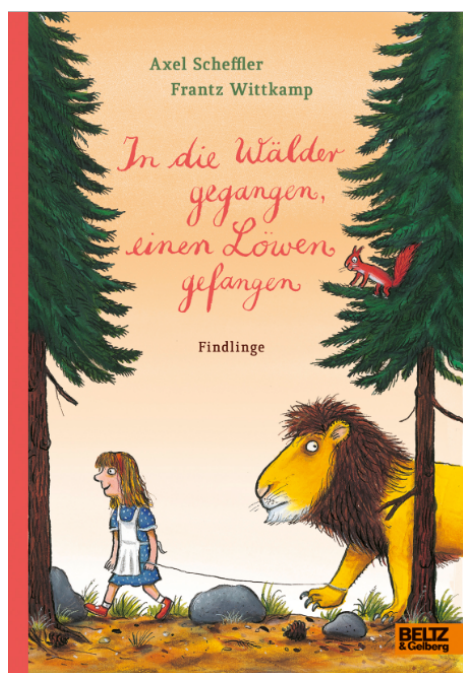


Ilustración 1: Portada en alemán
Ilustración 2: Portada en español

A consecuencia de esto, el traductor ha dispuesto de plena libertad a la hora de traducir las formas poéticas optando, en este caso, por mantener los versos y omitir la rima. Se trata, pues, de una traducción absolutamente literal y conservadora que deja de lado el ritmo y la rima – la musicalidad y el juego sonoro – del original y trata sobre todo de ser fiel al contenido denotativo del texto origen. Ejemplo de ello es el siguiente pasaje en el que se lee:

TEXTO ORIGEN	TEXTO META
»Alle sehen, dass er weint.	«Todos ven que llora.
Hat der Affe sich vertan?	¿Se ha equivocado el mono?
Wieder sitzt er, wie es scheint,	De nuevo está sentado, al parecer,
in der falschen Straßenbahn«.	En el falso tranvía».

Tabla 2. Comentarios a la traducción de *En los bosques adentrado, un león capturado*. Elaboración propia.

En este caso, más que un «falso tranvía» se trataría del tranvía equivocado, pero de nuevo se puede observar una traducción muy pegada a la literalidad del texto que incluso puede llevar a equívocos al lector del texto meta.

El texto original pone el peso principalmente en dos aspectos: las ilustraciones y el tipo de estrofa rimada; la propia portada da cuenta de ello poniendo en primer lugar el nombre del ilustrador y el anuncio de *Findlinge* bajo el título. La versión en español, por su parte, ha respetado las ilustraciones y mantenido los formatos gráficos de los versos en los que suelen aparecer algunas palabras escritas en mayor tamaño; sin embargo, el tipo de estrofa que se presenta carece de musicalidad, de ritmo y de rima, y no responde a ningún esquema, aunque trata de mantenerse fiel al contenido.

4.3. *Lola se embala y otros cuentos terribles*

Lola rast und andere schreckliche Geschichten (2009) – *Lola se embala y otros cuentos terribles* (2013) fue escrita por el politólogo Wilfried von Bredow e ilustrada por la artista gráfica Anke Kuhl. La obra constituye una versión moderna del clásico alemán *Struwwelpeter* (1845) y, al igual que su modelo, contiene siete historietas de pedagogía mordaz y humor negro cuyos finales trágicos son aligerados a través de ilustraciones caricaturescas (una niña que va a lo loco con su bicicleta, otra que está obsesionada con ser tan guapa que acaba convirtiéndose en muñeca,

un niño que, de tanto ver la televisión, acaba siendo tragado por ella; otro que es tan desordenado que los bomberos tienen que sacarlo de su cuarto donde ha quedado sepultado, etc.); en resumen, niños que, por desobedecer, acaban siendo víctimas de sus vicios.

El texto origen presenta pocas referencias culturales propias de los países de habla alemana que dificulten la traducción. En una ocasión, en “El cuento de Lucas y el televisor”, el niño es tragado por el aparato:

TEXTO ORIGEN	TEXTO META
»Er ist wohl jetzt bei Manitu.	«Ahora debe de haber subido al cielo;
Hienieden bleibt von ihm ein Schuh« (13).	De él sólo queda un zapato en el suelo» (13).

Tabla 3. Comentarios a la traducción de *Lola se embala y otros cuentos terribles* 1. Elaboración propia.

La referencia en alemán «ahora está con Manitu» quizás sea desconocida para un hablante de español y, sin embargo, muy popular en Alemania por las obras para niños del escritor Karl May y por la película que se hizo parodiándolas, obteniendo un gran éxito en el país: *Der Schuh des Manitu*, y traducida al español como *El tesoro de Manitu*. La traductora, en este caso, opta por decir que el niño ha «subido al cielo», idea que subyace en el verso.

En general, en la traducción se mantiene con maestría el contenido de lo relatado en los versos y se busca a la vez mantener la rima. Para ello, a veces se sacrifican intervenciones de los personajes que son parafraseadas, se omiten onomatopeyas o, en ocasiones, se traduce con cierta libertad, como en los siguientes ejemplos:

	TEXTO ORIGEN	TEXTO META
“La bella Ana Elena”	El perfume de la protagonista huele horrible: »Vor dem Spiegel dreht sie sich, ihr Parfüm riecht fürchterlich« (14).	El horrible olor es traducido como el de un perfume añejo: «Gira y gira delante del espejo Dejando un rastro de perfume añejo.» (14).
	La niña viste y desviste a sus muñecas poniéndoles lacitos rosas: »Sie zieht sie aus und wieder an Und hängt noch rosa Schleifchen dran.« (14).	Se añade la característica “cual madre amorosa” y que, además, les trenza el pelo: «Las viste y desviste cual madre amorosa Y les trenza el pelo con cintitas rosa» (14).
	En el original la niña se acaba convirtiendo en una muñeca, resaltando la mimetización que ha sufrido con sus propios juguetes: »Die Eltern stehen traurig rum. Ihr Puppen-Kind bleibt still und stumm« (15).	En español solo se resalta que la niña se ha quedado inmóvil: «Eso a los padres deja destrozados; Quieta y sin habla su hija se ha quedado» (17).

“El cuarto de Jaime”	De entre los trastos desordenados en el cuarto de Jaime se encuentran fichas, palos, calcetines malolientes, galletas, cowboys y plastilina: »Steine, Stöcke, Stinkesocken, Kekse, Cowboys, Knetebrocken« (19).	En español se enumeran algunos objetos en otro orden y con otras características: «Fichas y calcetines desparejados, Plastilina y cowboys desperdigados» (21).
----------------------	--	---

Tabla 4. Comentarios a la traducción de *Lola se embala y otros cuentos terribles* 2. Elaboración propia.

Tras analizar brevemente los textos traducidos de estas tres obras, se puede afirmar que, en general, se cumplen las palabras de Shavit con respecto a las libertades que se permite el traductor (1981: 171-172) recurriendo a añadidos y omisiones cuando se considera preciso o naturalizando y omitiendo referencias culturales o culturemas no comprensibles por el lector. Las ilustraciones, que en estos textos refuerzan el tono humorístico y disparatado de los poemas, limitan al traductor pues, como se ha visto, representan y, por tanto, condicionan lo dicho en el texto; aunque haya modificaciones en la traducción, no pueden contradecir a las ilustraciones.

Haciendo especial hincapié en la rima, tras el análisis de estos textos se observa que tanto en *El teléfono encantado* como en *Lola se embala y otros cuentos terribles* se ha buscado una solución similar: mantener el ritmo y la rima de los poemas sacrificando, en caso necesario, algunos rasgos del contenido y manteniendo el tono esencial de las historietas. En *En los bosques adentrado, un león capturado*, sin embargo, se ha optado por una traducción literal en la que se ha mantenido lo tipográfico y visual, pero lo musical y rítmico de la estrofa se ha omitido.

5. Conclusiones

Si bien el corpus seleccionado presenta limitaciones (se centra exclusivamente en traducciones al español, lo que impide generalizar conclusiones relativas a otras

lenguas meta y se restringe a tres obras, por lo que los resultados deben entenderse como exploratorios más que exhaustivos), se ha podido constatar la complejidad que representa traducir forma y contenido simultáneamente de manera satisfactoria y continuada y cómo los traductores sortean dificultades y toman decisiones que aplican a los textos meta. Su labor resulta ser un ejercicio creativo que debe combinar destreza lingüística, sensibilidad cultural y comprensión del lector infantojuvenil. Precisamente por tratarse de obras propias de la literatura infantil y juvenil, se ha planteado qué opción – dar prioridad a la forma o al contenido – sería la más recomendable, sobre todo si se pretende, como se aludía al principio de este análisis, presentar poesía atractiva a los niños y jóvenes, de tal forma que no haya un abismo entre la poesía que aprenden en sus primeros años de infancia y la que estudian en la Secundaria.

Se ha tenido en cuenta que no se puede olvidar que el poder de atracción de la poesía infantil y juvenil reside en la justa combinación entre el relato atractivo y sugestivo (el contenido) y el ritmo y rima joviales y dinámicos (la forma). Ciertamente:

El metro regulado y la rima son procedimientos tradicionales para lograr el ritmo de un poema, pero no son los únicos. Podemos lograrlo también con versos de diversas medidas y sin rimas reguladas, incluso sin ninguna rima: basta con que el poeta llame la atención del lector con las palabras, repitiéndolas, contraponiéndolas, eludiéndolas, o colocándolas y asociándolas de maneras extrañas al lenguaje cotidiano (Cerrillo y Luján 2010: 42).

Por ello y aunque haya muchos procedimientos para lograr el ritmo de un poema (repeticiones, anáforas, aliteraciones, encabalgamientos), si partimos de textos originales con rima, es más conveniente, en especial tratándose de poesía infantil y juvenil, tratar de mantenerla, no solo porque aporta al texto mayor agilidad sino también, sobre todo, porque atrae más a los niños: «El niño pequeño tiene una especial facilidad para “interesarse” por los juegos lingüísticos, por las expresiones sin sentido o disparatadas, por los vocablos de pronunciación acusada o por el descubrimiento de nuevos significados» (*ibíd.*: 112).

Si la disyuntiva forma/contenido se presenta y el poema se hace *intraducible*, entonces el juego lúdico y la sonoridad de la rima y el ritmo se hacen parte esencial de la poesía infantil y juvenil. Por eso, es necesario que

el traductor sea consciente de las características que hacen atractivos y cercanos al público infantojuvenil los poemas e intente con diversas estrategias que la traducción los recoja y los plasme para que esta sea una traducción lograda.

Renunciar a la explotación de los procedimientos rítmicos y sonoros del poema en la traducción, sobre todo en el caso de la poesía infantil y juvenil, es renunciar a su seña de identidad y despojarla de uno de sus elementos más atractivos para los niños. Se ha comprobado a través de los tres textos analizados que, por ejemplo, en la obra de Scheffler la afirmación de Morillas de que al traducir lo importante ha de ser «la búsqueda de una equivalencia que ponga en primer plano el elemento sonoro, que es el que, en definitiva, va a determinar el trabajo traductor en conjunto» (2019: 283), no siempre se cumple. Si se opta por ceñirse a la literalidad del texto y obviar los elementos formales, el traductor ya no debe formularse la pregunta que se ha de plantear quien desea combinar y respetar al máximo contenido y forma, esto es, ¿cómo traduzco para mantener la rima? Para lograr mantener la forma (estrofa, verso, rima) hay que atender, además, a aspectos del contenido

como la adaptación de culturemas (nombres, títulos de canciones, personajes populares), sacrificar a veces la descripción de personajes y objetos o añadir/eliminar ciertos elementos. Así, se podría afirmar que al traducir un texto de manera completamente literal se sacrifica la forma, mientras que mantener la forma, la musicalidad y la rima del poema, exige a veces, además de mucha destreza y creatividad lingüística, sacrificar algo del contenido.

El análisis de la traducción de poemas concretos permite además de comprender mejor las dinámicas de la literatura destinada a los primeros lectores, poner en cuestión los límites y posibilidades de la traducción poética en general, aportar una posible respuesta a la discusión sobre la (in)traductibilidad de la poesía y arrojar luz sobre recursos y estrategias que consigan traducciones (más) logradas. Así, como afirma Octavio Paz «traducir es muy difícil – no menos difícil que escribir textos más o menos originales –, pero no es imposible» (1971). En los tiempos que corren cabría preguntarse también como la inteligencia artificial resuelve la problemática tratada en este trabajo y si para ella es también una misión (im)posible.

Bibliografía

- Andricáin, S. y Rodríguez, A. O. (2016). *Escuela y poesía. ¿Y qué hago con el poema?* Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Bazzocchi, G. (2019). La traducción de la poesía para niños: implicaciones didácticas, éticas y estéticas. En E. Cámara Aguilera (coord.), *Traducciones, adaptaciones y doble destinatario en la literatura infantil y juvenil* (pp. 55-68). Peter Lang. DOI: 10.3726/b15930
- Borges, J. L. (1997). Las dos maneras de traducir, La Prensa, 1 de agosto de 1926. En J. L. Borges, *Textos recobrados 1919-1930* (pp. 256-259). Emecé. URI: <https://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmc9w123>
- Bredow, W. (2009). *Lola rast und andere schreckliche Geschichten*. Klett Kinderbuch.
- Bredow, W. (2013). *Lola se embala y otros cuentos terribles*. Takatuka.
- Cerrillo Torremocha, P. C. y Luján Atienza, A. L. (2010). *Poesía y educación poética*. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha. DOI: 10.4312/vh.18.1.235-237
- Cervera, J. (1989). En torno a la literatura infantil. *Cauce. Revista de Filología y su didáctica*, n°12, pp. 157-168. https://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce12/cauce_12_007.pdf
- García de la Banda, F. (1993). Traducción de poesía y traducción poética. En M. Raders y J. Sevilla Muñoz (dir. congr.), *III Encuentros Complutenses en torno a la traducción* (pp. 115-135). Editorial Complutense. Recuperable en: CVC. Actas del IULMYT. III Encuentros Complutenses en torno a la Traducción.
- Gómez García, C. (2012). Traducir a Stefan George al español. Una reflexión sobre la desconfianza del lector ante las traducciones poéticas. *Vasos Comunicantes. Revista de ACE traductores*, n°43, pp. 23-29.
- Gómez Toré, J. L. (2010). Perder el miedo a la poesía. ¿Hay que aprender o desaprender a leer poesía en el aula? *Tarbiya. Revista de Investigación e Innovación Educativa*, n°41, pp. 165-175. Recuperable en: <https://revistas.uam.es/tarbiya/article/view/7139>
- Hoffmann, H. (1879). *Der Struwwelpeter oder lustige Geschichten und drollige Bilder für Kinder von 3-6 Jahren*. Kohler Publishing Co. Recuperable en: <https://archive.org/details/derstruwwelpeter1hoff/mode/2up>
- Kästner, E. (2003). *El teléfono encantado*. Ediciones S. M.
- Kästner, E. (1981). *Das verhexte Telefon*. Atrium.
- López Herreras, J. A. (2003). *Poesía y educación*. Herder.
- Luján Atienza, A. L. (2016). Algunas consideraciones sobre la métrica de la poesía infantil española contemporánea. *Rhythmica. Revista española de métrica comparada*, n°14, pp. 23-63. DOI: 10.5944/rhythmica.18454
- Merino Risopatrón, C. (2015). Poesía en los primeros años de la infancia: la relevancia de su inclusión en la escuela. *Innovación educativa*, n° 6(15), pp. 135-151. Recuperable en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5229596.pdf>
- Morillas, E. (2019). ¿Poesía infantil para público adulto? Estrategias de traducción al castellano, catalán, francés e italiano de «The Melancholy Death of Oyster Boy», de Tim Burton. *Hermeneus. Revista De traducción e interpretación*, (21), pp. 263-290. DOI: 10.24197/her.21.2019.263-290
- Panorámica de la edición española de libros
2017. *Análisis sectorial del libro*. (2018). Ministerio de Cultura y Deporte. Secretaría General Técnica. Recuperable en: https://libreria.cultura.gob.es/libro/panoramica-de-la-edicion-espanola-de-libros-2017-analisis-sectorial-del-libro_3941/
- Panorámica de la edición española de libros
2019. *Análisis sectorial del libro*. (2020). Ministerio de Cultura y Deporte. Secretaría General Técnica. Recuperable en: https://libreria.cultura.gob.es/libro/panoramica-de-la-edicion-espanola-de-libros-2019-analisis-sectorial-del-libro_3910/
- Paz, O. (1971). *Traducción: literatura y literalidad*. Tusquets. URI: <https://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmc44681>
- Sáiz Ripoll, A. (2012). Educando la sensibilidad: Introducción a la poesía infantil. *Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil*, 10, pp. 207-221. Recuperable en: <https://revistas.uvigo.es/index.php/AIJI/article/view/896>
- Scheffler, A. y Wittkamp, F. (2016). *In die Wälder gegangen, einen Löwen gefangen*. Beltz & Gelberg.
- Scheffler, A. y Wittkamp, F. (2017). *En los bosques adentrado, un león capturado*. Lóguez.
- Shavit, Z. (1981). Translation of Children's Literature as a Function of its Position in the Literary Polysystem. *Poetics Today, Summer-Autumn, 1981, vol. 2, No. 4*, pp. 171-179. Recuperable en: <https://www.jstor.org/stable/1772495>
- Withrow, S. (2015). To Carry Across an Elephant. Translating a Children's Poem. *Bookbird: World of Children's Books*, 53, n. 4, pp. 50-56. DOI: 10.1353/bkb.2015.0089



Magazin

REVISTA DE GERMANÍSTICA INTERCULTURAL

Traducir la infancia: desafíos estilísticos y culturales en la traducción de Ana María Matute (ES-DE)

Translating Childhood: Stylistic and Cultural Challenges in the Translation of Ana María Matute (ES–DE)

Elena Serrano Bertos
 Universidad de Alicante
 e.serrano@ua.es
<https://orcid.org/0000-0002-6150-7054>

Recibido: 08/07/2025

Aceptado: 17/08/2025

DOI: <https://dx.doi.org/10.12795/mAGAzin.2025.i33.06>

Resumen:

Este artículo analiza la traducción al alemán de *El polizón del Ulises*, de Ana María Matute, autora emblemática de la literatura infantil española, con el fin de identificar las estrategias aplicadas y las dificultades que plantea su trasvase estilístico y cultural. A través de un enfoque comparativo, se examinan aspectos como el ritmo narrativo, la musicalidad, las imágenes poéticas, el sistema metafórico del corazón y la gestión de referentes culturales. El estudio revela una tendencia a la simplificación sintáctica, la neutralización léxica y la adaptación cultural que, pese a favorecer la accesibilidad del lector infantil germanohablante, atenúa la textura lírica y emocional del original. Se concluye que, si bien la versión alemana preserva con acierto la atmósfera evocadora de Matute, reproduce una sensibilidad distinta, menos musical y poética. El trabajo contribuye a visibilizar la complejidad traductológica de la literatura infantil de marcado carácter poético y su papel como mediadora intercultural.

Palabras clave: Traducción literaria infantil y juvenil, Ana María Matute, musicalidad, ritmo, metáfora

Abstract:

This paper analyzes the German translation of *El polizón del Ulises* by Ana María Matute, an iconic figure in Spanish children's literature, with the aim of identifying the strategies employed and the challenges involved in its stylistic and cultural transfer. Through a comparative approach, it examines elements such as narrative rhythm, musicality, poetic imagery, the metaphorical system associated with the heart, and the treatment of cultural references. The study reveals a tendency toward syntactic simplification, lexical neutralization, and cultural adaptation, which –while enhancing accessibility for young German-speaking readers– diminishes the lyrical and emotional texture of the original. It concludes that, although the German version successfully preserves Matute's evocative atmosphere, it conveys a different sensibility, one that is less musical and poetic. This study contributes to highlighting the translational complexity of children's literature with a strong poetic dimension and its role as an intercultural mediator.

Keywords: Children's literary translation, Ana María Matute, musicality, rhythm, metaphor

El constante aumento de obras pertenecientes a la literatura infantil y juvenil en el mercado editorial español constituye un claro indicio de la posición que ha alcanzado en el contexto sociocultural, económico-editorial y educativo¹. La incorporación de títulos extranjeros al dinamismo de esta categoría literaria nos permite, asimismo, hablar de una creciente sensibilidad hacia la difusión transnacional de obras destinadas a la infancia y la adolescencia. Como señala Xení (2011), citando a Jobe, «never has there been a greater demand to be able to read books from other areas of the world [...] children need to read the best literature other countries have to offer». Esta afirmación pone de relieve la dimensión intercultural y formativa que adquiere la traducción de esta literatura para los lectores más jóvenes.

Desde otra perspectiva, la traductológica, este ámbito literario resulta particularmente complejo como objeto de estudio debido a la variedad de condicionamientos –de tipo lingüístico, pedagógico, cultural, ideológico, ético y/o estético– que en él se articulan. De acuerdo con O’Sullivan (2005), requiere una forma de mediación cultural específica, caracterizada por factores tales como la asimetría etaria entre productores adultos y receptores infantiles, la interacción con otros sistemas semióticos –como la ilustración– o la adaptación a normas sociales implícitas en cada contexto de recepción.

Esta complejidad convierte su análisis en un terreno fértil para la reflexión traductológica y para el reconocimiento de los procesos de transferencia cultural. De hecho, un examen bibliométrico publicado por el *Journal of Scientometric Research* demuestra que la traducción de literatura infantil ha experimentado un marcado aumento también en la investigación académica en los últimos años (Zhu y Guo 2024: 260). Dicho desarrollo parece ser un reflejo de su consolidación como objeto de estudio dentro del ámbito de la traductología².

De otro lado, en el contexto de la literatura infantil y juvenil en lengua española, la obra de Ana María Matute constituye uno de los pilares más sólidos y significativos. Pese a ser sobre todo conocida por su

producción dirigida a lectores adultos, la escritora también cultivó una narrativa de gran riqueza estilística, simbólica y temática dirigida al público infantil y juvenil. Títulos como *El país de la pizarra* (1957), *Paulina, el mundo y las estrellas* (1960), *Solo un pie descalzo* (1983) o *La oveja negra* (1994) revelan una mirada singular hacia la infancia; en ella se entremezclan la ternura, la crudeza y la fantasía de forma tal que logra resonar en lectores de distintas sensibilidades y edades. En su obra se recogen de forma sugerente temas universales como la soledad, la pérdida —también de la infancia— o el poder redentor de la amistad, sin condescendencias ni simplificaciones. La naturaleza atemporal y transcultural de las cuestiones que aborda constituye, sin duda, una de las principales razones por las que su obra ha trascendido el ámbito hispanohablante para ser traducida a más de veinte idiomas (Fundación Juan March 2010).

No obstante, pese a la universalidad de sus temas, sabemos que en todo proceso de intercambio cultural entre lenguas se producen fricciones derivadas del tratamiento de elementos de distinta naturaleza, como las referencias culturales específicas, el humor, los juegos de palabras, las normas sociales y los valores implícitos, las variedades lingüísticas y registros o la reproducción de la oralidad. En este contexto, y coincidiendo con el centenario del nacimiento de la autora catalana —26 de julio de 1925—, el presente trabajo se propone analizar la traducción al alemán de una de sus obras más significativas entre las dedicadas a la infancia (García-Padrino 1994: 229). Se trata de *El polizón del Ulises* (1964) —Premio Nacional Lazarillo en 1965—, publicada en lengua alemana bajo el título *Juju und die fernen Inseln* [*Jujú y las islas lejanas*] —candidata al Premio Alemán de Literatura Juvenil³— y traducida por Juliane Piron. La efeméride del centenario representa una oportunidad para volver la mirada hacia la obra de Matute desde una perspectiva traductológica que nos permita observar la manera en que se ha recibido entre el público infantil y juvenil —y también el adulto— del territorio germanoparlante.

Aunque la escritora ha sido traducida a muy diversos idiomas como el georgiano, el japonés o el lituano, los estudios centrados en la recepción y traducción de su literatura infantil y juvenil siguen siendo escasos, también en lo que respecta a su paso al alemán. La limitada atención que su obra ha suscitado en el ámbito de los estudios traductológicos sorprende

(1) Según el «Informe de Comercio Interior del Libro» de la Federación de Gremios de Editores de España (FGEE) de 2024, la literatura infantil y juvenil alcanzó 551 millones de euros en facturación durante 2024, con un incremento interanual del 10,9 % —el segundo mayor tras la literatura de ficción para adultos—.

(2) Cabe recordar, no obstante, que, hace más de cuatro décadas, Reiss (1982: 7) ya advertía sobre la complejidad traductológica inherente a este campo literario y la necesidad de abordarlo.

(3) El *Deutscher Jugendbuchpreis* se entrega cada año desde 1956 en la Feria del Libro de Fráncfort por parte del Ministerio Federal de Familia, Mayores, Mujeres y Juventud de Alemania (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend).

a la luz del antes mencionado prestigio de su trayectoria y dado el notable auge de esta literatura desde los años setenta. Creemos que la singularísima voz narrativa de Matute convierte la traducción de su obra a otras lenguas en un objeto de especial interés para el análisis traductológico. Así pues, el presente trabajo tiene como objetivo principal explorar las dificultades específicas que plantea la traducción de la literatura infantil de la autora en el caso particular de su trasvase del español al alemán. Para ello partimos, concretamente, de *El polizón del Ulises*, obra representativa de la autora en la que confluyen de forma especialmente clara los rasgos distintivos de su estilo y voz narrativa: un muy marcado tono lírico, la simbología de su lenguaje, una mirada infantil teñida de melancolía y fantasía, así como una prosa rica en ritmo, musicalidad, matices y sugerencias. Nos centramos, fundamentalmente, en el modo en que elementos como el ritmo, la sonoridad y las imágenes poéticas son preservados o adaptados en la traducción al alemán, teniendo en cuenta tanto las convenciones culturales y literarias propias del lector infantil de destino, como las particularidades lingüísticas del idioma alemán.

Con el fin de abordar estos desafíos traductológicos, adoptamos una metodología analítico-comparativa centrada en una selección de fragmentos representativos de la obra original y su versión en alemán⁴. La elección de los pasajes responde a su relevancia estilística y funcional en el conjunto de la obra, pues permite examinar con mayor precisión los mecanismos de trasvase lingüístico, cultural y poético implicados en la traducción. A través del estudio contrastivo de los elementos mencionados se pretende identificar las estrategias traductológicas aplicadas, valorar su eficacia y reflexionar sobre las tensiones entre fidelidad, funcionalidad y recepción. Con este análisis esperamos contribuir a una mayor comprensión del proceso de traducción de la literatura infantil y, en particular, del modo en que una autora como Ana María Matute es leída y recreada en otras lenguas y contextos culturales. Además, el estudio busca sumarse al conjunto de investigaciones que, con motivo del centenario de su nacimiento, reivindican el valor de su legado narrativo desde perspectivas diversas e interdisciplinarias.

1. Marco teórico: la literatura infantil y juvenil y su traducción

La literatura infantil y juvenil constituye un campo

complejo y multidisciplinar en el que confluyen funciones literarias, educativas, sociales y culturales. Durante muchos años infravalorada o considerada un subgénero dentro de la literatura (Shavit 1986; Gómez-Pato 2010; Lathey 2010; Xení 2011; Alla 2015; Martínez-Mateo 2015), esta categoría ha ido ganando reconocimiento académico en las últimas décadas, en paralelo al creciente interés por los estudios de infancia, la pedagogía crítica y las teorías de la recepción (Wolf et al. 2011). Según Hunt (1991), la literatura infantil no debe entenderse solo como una literatura «para» niños, sino también como una construcción cultural que refleja las ideas que una sociedad tiene sobre la infancia y sobre los modos adecuados de dirigirse a ella. Desde esta perspectiva, los textos infantiles no solo cumplen una función de entretenimiento o formación, sino que también modelan discursos sobre la identidad, el lenguaje o la moralidad.

En numerosas ocasiones se ha señalado la asimetría etaria autor-lector como característica básica de esta categoría literaria: los textos son escritos por adultos, publicados por editoriales gestionadas por adultos y, en muchos casos, seleccionados por otros adultos —padres, docentes, libreros— antes de llegar a su destinatario final. Esta distancia entre emisor y receptor condiciona los modos de enunciación, el uso del lenguaje, los temas y las estructuras narrativas, y tiene implicaciones directas en la forma en que estos textos son traducidos (O'Sullivan 1993, Cermakova 2018).

Además de estos condicionamientos, y de acuerdo con O'Sullivan (2011: 191), al articular dimensiones estéticas y formativas, la literatura infantil se sitúa en un *polisistema* —en terminología de Even-Zohar (1979)— en el que la traducción de la obra puede requerir una adaptación en caso de que exista asimetría entre las normas y los valores de una y otra sociedad:

Children's literature differs from other kinds of literature in two key respects. First, it is a body of literature that belongs simultaneously to the field of literature and the field of education [...] When the norms and values reflected in a target text conflict with those of a target audience, the text may be domesticated or adapted to conform to the target norms. (O'Sullivan 2011: 191).

En la misma dirección, Ciancitto (2020) sostiene que traducir para niños conlleva la interpretación y

(4) Los fragmentos del texto original han sido extraídos de la edición publicada por Lumen en 1965. Respecto del texto meta, hemos tomado la traducción de Juliane Piron, titulada *Juju und die fernen Inseln* y publicada por dtv junior en 1971. Previamente, en 1968, la traducción de Piron había sido publicada por la editorial Paulus-Verlag.

consiguiente adaptación de un texto para un lector diferente, en una situación comunicativa diferente y con una sensibilidad distinta: «all translation involves adaptation, and the very act of translation always involves change and domestication» (Ciancitto 2020: 14). Ambas autoras coinciden —en consonancia con otros investigadores— en señalar la conveniencia de aplicar una estrategia de *domesticación* del texto (Venuti 1995) al abordar la traducción de esta categoría literaria. De hecho, son numerosos los casos en que los traductores adaptan u omiten los referentes culturales, los nombres propios, los escenarios o incluso los valores transmitidos por el texto original para favorecer la comprensión de los lectores del país receptor. No obstante, diversos autores (véase, entre otros, Bravo-Villasante 1976, Shavit 1982, Tabbert 2002) discrepan respecto a la pertinencia de introducir este tipo de modificaciones u omisiones en aras de facilitar la comprensión del lector infantil. En efecto, tales intervenciones pueden suscitar dilemas éticos y estéticos relacionados con la fidelidad al texto original. En el caso de la literatura infantil, donde el lector se halla aún en proceso de conformar su visión del mundo, estas decisiones traductológicas adquieren una relevancia especialmente crítica.

**cualquier pérdida en el terreno
de lo estilístico y lo prosódico
—también de lo simbólico—
desvirtuaría la voz singular
del autor en la lengua meta y,
por tanto, comprometería la
experiencia estética del lector**

A estas complejidades se suman cuestiones relacionadas con el lenguaje específico de la infancia, que suele caracterizarse por el uso de juegos de palabras, estructuras orales, repeticiones, neologismos, onomatopeyas o expresiones afectivas, todos ellos elementos especialmente difíciles de trasladar a otra lengua sin perder su efecto emocional y estético (Poix

2018, Epstein 1979 y 2019, Zorgati 2021). De otro lado, las ilustraciones, el diseño editorial y el formato del libro infantil de origen pueden condicionar asimismo la traducción, en tanto que, a menudo, el texto se encuentra estrechamente ligado al componente visual. Este aspecto ha sido analizado por traductólogos como Leonardi (2020), quien subraya la necesidad de abordar la traducción infantil desde una perspectiva multimodal e intersemiótica.

Por último, a esta serie de dificultades se añade otra inherente a toda obra literaria, a saber, la restitución del estilo narrativo del autor, particularmente cuando este se distingue por un alto grado de elaboración estética. Al abordar textos en que convergen musicalidad, ritmo y/o un marcado lirismo, la labor del traductor conlleva algunos desafíos parcialmente equiparables a los propios de la traducción poética: preservar, más allá de la fidelidad semántica, la dimensión sensorial y estética del original. Como señala Lozano Sañudo (2017: 492), la musicalidad y el uso de efectos sonoros son algunos de los principales rasgos distintivos de la literatura infantil y juvenil. En este sentido, cualquier pérdida en el terreno de lo estilístico y lo prosódico —también de lo simbólico— desvirtuaría la voz singular del autor en la lengua meta y, por tanto, comprometería la experiencia estética del lector.

A este respecto, la traducción literaria adquiere una complejidad aún mayor cuando se sitúa en el marco concreto del par de lenguas alemán-español, cuyas divergencias lingüísticas, culturales y literarias condicionan de forma determinante la transferencia textual. El alemán, con una sintaxis más rígida, el uso habitual de compuestos extensos y un sistema verbal distinto, impone adaptaciones formales que pueden incidir directamente en el ritmo, la musicalidad y, por ende, en la expresividad del texto traducido. Estas transformaciones no son meramente formales, sino que pueden afectar también a la percepción estética del texto por parte del lector meta.

A ello se suman las diferencias en las tradiciones literarias infantiles de ambos contextos. Mientras que la literatura infantil de expresión alemana ha estado históricamente marcada por la impronta del Romanticismo y el imaginario folclórico, la tradición hispánica —y particularmente la obra de Ana María Matute— se vincula con mayor frecuencia al realismo, la oralidad popular y una concepción poética de la infancia configurada por el dolor, la injusticia y la imaginación como vía de escape.

La traducción de *El polizón del Ulises* se inscribe así en un cruce de tensiones traductológicas que oscilan entre la fidelidad y la adaptación, el lirismo y la funcionalidad, entre el universo simbólico matutiano y las convenciones de la literatura infantil en lengua alemana. En el siguiente apartado examinaremos cómo se ha recreado la voz narrativa de Matute en *Juju und die fernen Inseln*, y qué decisiones de traducción se han adoptado en el proceso de trasvase cultural y estilístico.

2. La literatura infantil de Ana María Matute y *El polizón del Ulises*: análisis de la obra y dificultades de traducción

Ana María Matute (1925–2014) es una de las voces más singulares de la literatura española del siglo XX. Como señala Fuentes (cit. en Cardona 1976: 105), el lirismo subjetivo de la autora, expresado en una representación poética y fragmentada de la realidad —donde el realismo adopta con frecuencia rasgos míticos y simbólicos—, unido a la reiteración de temas y personajes a lo largo de su obra, configuran un universo narrativo de gran coherencia interna y singularidad expresiva, poco habitual en el panorama novelístico.

Conocida sobre todo por su obra dirigida al público adulto, donde retrata con crudeza y lirismo la posguerra española, Matute cultivó también una literatura infantil y juvenil de notable valor literario, ético y estético, que incluye títulos como *Paulina* (1960), *El polizón del Ulises* (1965), *El saltamontes verde* (1975) o *Sólo un pie descalzo* (1983). Se despliega en ella una visión poética y profunda de la infancia que se aleja del didactismo convencional para explorar los márgenes de la inocencia, la soledad, la fantasía y el deseo de pertenencia. Matute concibe la infancia como un territorio misterioso en el que conviven personajes a medio camino entre la realidad y la imaginación. Los niños son criaturas sensibles y vulnerables, a menudo desplazadas, que observan el mundo adulto con cierta perplejidad o dolor. Este enfoque, cargado de simbolismo, exige al lector —niño o adulto— una lectura activa, empática y abierta a lo no explícito. En sus obras infantiles, como en las destinadas a adultos, el lenguaje poético y evocador, el ritmo narrativo, la sintaxis rica y flexible, y la musicalidad de las palabras configuran su muy personal estilo.

El polizón del Ulises se inscribe en esta línea. Se trata de una de sus obras más representativas entre las

dedicadas a la infancia (García-Padrino 1994: 229). La novela relata la historia del paso de la infancia a la adolescencia de Jujú, un niño adoptado por tres hermanas, que encuentra refugio en un universo imaginario simbolizado por un barco al que da el nombre de *Ulises*. La narración se desarrolla en un marco espacial y temporal impreciso —«Ocurrió hace tiempo, pero la verdad es que lo mismo pudo ocurrir hace cien años, que dentro de otros cien, que ayer, o que hoy»— que confiere una atmósfera inicial de irrealidad o ensoñación. No obstante, bajo esa apariencia atemporal, el relato se ancla en lo cotidiano; la infancia de Jujú transcurre en la casa de sus tres tías, cada una de ellas de apreciable carácter simbólico, cuyo afecto se mezcla con un control algo contradictorio. En el desván, Jujú construye un poético mundo de fantasía, el *Ulises*, un barco en el que puede imaginar una vida de aventuras y libertad. Al conocer a Polizón, Jujú entra en contacto con una realidad exterior más cruda y perturbadora, la de las consecuencias de la guerra. Este choque entre mundos despierta en el protagonista una curiosidad intensa por aquello que escapa a su entorno protegido y que se convierte en el motor de su tránsito hacia la adolescencia. La escritora combina elementos realistas y fantásticos para construir una narración poética que, bajo una aparente sencillez argumental, aborda temas universales como la búsqueda de pertenencia, la soledad interior, la amistad o la compleja relación del niño con el mundo adulto. Jujú, el protagonista, emprende un viaje hacia la amistad, la libertad y la conquista de la identidad, acompañado de personajes singulares que lo ayudan a crecer y comprender el mundo.

Con esta novela corta, la autora culmina el ciclo principal de su producción narrativa centrada en la infancia, iniciado en 1956 con *El país de la pizarra*. Tras *El polizón del Ulises*, Matute no volvió a escribir para el público infantil y juvenil hasta que 18 años después, en 1983, retomó la escritura con una novela breve, *Sólo un pie descalzo*.

Desde el punto de vista traductológico, *El polizón del Ulises* presenta una serie de retos que justifican su elección como objeto de estudio. En primer lugar, el estilo literario de Matute, caracterizado por un léxico cuidado, frases largas y moduladas, imágenes poéticas y un tono envolvente, no resulta fácil de trasladar a una lengua como el alemán, más rígida en su estructura sintáctica y menos propensa al lirismo espontáneo. La musicalidad del español, la cadencia de las frases y el

uso simbólico de ciertas palabras podrían perderse en una traducción demasiado literal o funcional.

Otra dificultad radica en la construcción del universo narrativo. El Ulises, como espacio simbólico y poético, funciona como metáfora del exilio, del deseo, de la búsqueda interior. Esta atmósfera es creada por Matute mediante elementos evocadores, así como con el ritmo narrativo y la elección léxica. La traducción debería preservar ese equilibrio entre la sencillez aparente y la profundidad emocional, que solo es posible mediante un trabajo minucioso de interpretación y recreación.

Asimismo, debe mencionarse el carácter intergeneracional del texto. Aunque *El polizón del Ulises* se presenta como literatura infantojuvenil, muchos de sus niveles de lectura apelan a un lector adulto o al menos maduro. Esta doble codificación —común en la mejor literatura infantil— implica que el traductor debe conservar no solo la accesibilidad del texto para un lector joven, sino también su riqueza simbólica y estilística para un público más exigente.

Por último, debe abordarse el problema que supone el trasvase cultural del lector hispanohablante al lector germanohablante, sobre todo en lo que respecta al tratamiento de los referentes sociolingüísticos y culturales propios del texto original. Este proceso plantea la conocida disyuntiva entre domesticación y extranjerización que obliga al traductor a elegir entre una adaptación que favorezca la recepción natural en la lengua meta y una conservación de elementos ajenos que mantenga la especificidad cultural del original. Analizar si la traducción opta por una u otra estrategia, o por una combinación matizada de ambas, permite arrojar luz sobre el modo en que se traslada la identidad literaria de la obra y su autora.

3. Análisis comparativo

A continuación, abordamos el análisis comparativo de una selección de fragmentos significativos de *El polizón del Ulises* y su traducción al alemán, con el fin de examinar cómo se han trasladado a la lengua meta los rasgos estilísticos de la prosa de Ana María Matute descritos en el apartado anterior —tratamiento del ritmo narrativo, musicalidad, uso de imágenes poéticas y referentes culturales—. Estos elementos, íntimamente ligados a la cadencia del idioma de partida y a una sensibilidad literaria específica, suponen un reto notable para la traducción a una lengua de

configuración prosódica y sintáctica distinta como el alemán. El análisis se centrará, por tanto, en identificar los recursos empleados por la traducción para preservar —o compensar— estas particularidades estilísticas, y en valorar el impacto que dichas decisiones tienen en la experiencia estética del lector germanohablante.

3.1. La voz matutiana en alemán: ritmo y musicalidad

Uno de los principales desafíos traductológicos de *El polizón del Ulises* radica en la traslación del ritmo y la musicalidad que configuran su tono envolvente y modulado y que, de no ser contemplados por el traductor, podrían diluirse en una prosa funcional o estilísticamente neutra en la lengua de llegada. A este respecto, las descripciones de paisajes y personajes, frecuentes en la obra, constituyen un terreno apropiado para observar cómo se articula este equilibrio entre cadencia narrativa, lirismo expresivo y evocación sensorial. A continuación se presentan algunos fragmentos que ilustran de forma representativa dicha relación:

La bendita, la hermosa nieve, *caía* sin cesar. *Caía* sobre los tejados, sobre las empalizadas, sobre el suelo. *Caía* y se espesaba sobre el huerto. Bajo el ciruelo, la nieve cubría espesamente la entrada secreta del pasadizo. La nieve cubría y borraba todas las huellas, y la pimienta esparcida por Jujú, tras sus pasos, despistaba el olfato de los malignos perros de feroces colmillos. Sus aullidos resonaban, repetidos por el eco. Rastreaban sobre la nieve, y sus negros morros lanzaban al aire pequeñas nubecillas de vapor.

Es war ein Segen, daß der Schnee ohne Unterbrechung *fiel*. Er *fiel* auf die Dächer, die Zäune, den Boden. Im Garten wurde er immer höher. Unter dem Pflaumenbaum deckte er den Eingang des Geheimgangs vollständig zu. Der Schnee verwischte alle Spuren, und der Pfeffer, den Juju hinter sich ausgestreut hatte, verwirrte den Geruchssinn der böartigen Hunde mit den Raubtierzähnen. Ihr Heulen hallte durch das Echo verstärkt zurück. Sie schüffelten auf dem Schnee herum, um ihre schwarzen Schnauzen stießen kleine Atemwölkchen in die Luft.

Observamos que la traducción alemana reproduce parcialmente la cadencia repetitiva y melódica del original mediante la repetición de algunas estructuras breves y acumulativas: «[...] *caía* sin cesar. *Caía* sobre los tejados [...]. *Caía* y se espesaba [...]». / «[...] ohne

Unterbrechung *fiel*. Er *fiel* auf die Dächer [...].

El paralelismo sintáctico y las repeticiones léxicas son, de hecho, un procedimiento expresivo frecuente de Matute para imprimir ritmo y musicalidad a su obra. Encontramos que esta técnica se mantiene en algunos casos, como los siguientes: «Yo sólo soy un solemne embustero que no hizo en su vida nada bueno. Soy un *ladrón*, un pobre *ladrón*, y nada más que un *ladrón*». / «Ich bin nur ein gewaltiger Betrüher, der in seinem Leben nichts Gutes getan hat. Ich bin ein *Dieb*, ein armer *Dieb* und nichts als ein *Dieb*»; «[...] luego, el trueno *rodaba*, *rodaba*, hacia el fondo del cielo». / «Dann *rollte* der Donner, *rollte* bis ans Ende des Himmels».

No obstante, tal como hemos señalado, observamos que, si bien en algunos fragmentos el recurso expresivo de la repetición se traslada al texto alemán, en la mayor parte de los casos, desaparece: «Caía *sobre* los tejados, *sobre* las empalizadas, *sobre* el suelo» / «Er *fiel auf* die Dächer, die Zäune, den Boden». La atmósfera de tensión contenida —suspense, amenaza, urgencia— del texto original se pierde parcialmente en el texto alemán. No obstante, se conservan las imágenes visuales y auditivas, como el aullido de los perros o el vapor que sale de sus hocicos.

En el siguiente caso, la repetición de *contorno* —que no solo contribuye a la creación de ritmo, sino que añade asimismo un matiz de ironía— se sustituye por una formulación más convencional: «Etelvina: Despreciaba a los hombres del *contorno*, y nunca salió del *contorno*» se convierte en «Etelvina verachtete alle Männer in der *Gegend* und kam nie aus ihrem Dorf heraus» [Etelvina despreciaba a los hombres del contorno, y nunca salió de su pueblo].

Y lo mismo sucede en los siguientes: «Manuelita tenía treinta y siete años, y estaba tan ocupada llevando la administración y explotación *de la finca*, la dirección *de la finca* y el cuidado *de la finca* (cosa que ninguna de sus hermanas hacía), que, francamente, no tuvo nunca tiempo ni ganas de pensar en novios». / «Sie [Manuelita] war siebenunddreißig Jahre alt und hatte so viel *mit der Verwaltung des Gutes* zu tun (womit sich keine ihrer Schwestern befaßte), daß sie einfach keine Zeit hatte, um an einen Verlobten zu denken» [Ella tenía treinta y siete años y estaba tan ocupada *con la administración de la finca* (de lo cual ninguna de sus hermanas se ocupaba), que sencillamente no tenía tiempo para pensar en un novio]; «Como ya habían aprendido a darle el biberón *a sus horas*, a cambiarle

de pañales *a sus horas* y a distraerle *a sus horas*, el niño dormía plácidamente y los sobresaltos de la primera noche no se repitieron» / «Da sie schon gelernt hatten, ihm das Fläschchen *zur richtigen Zeit* zu geben, die Windeln zu wechseln und es zu unterhalten, schlief das Kind ruhig, und die Aufregungen der ersten Nacht wiederholten sich nicht» [Como ya habían aprendido a darle el biberón *a la hora adecuada*, a cambiarle los pañales y a entretenerlo, el niño dormía tranquilo, y no se repitieron las agitaciones de la primera noche]; «Los trajes de Jujú eran simples: *en verano* pantalones de dril, *en invierno* de pana. *En verano* camisa azul, *en invierno* jersey de cuello alto con cremallera en el cogote. *En verano* sandalias, *en invierno* botas claveteadas». / «Seine Kleider waren einfach: *im Sommer* Drillichhosen, ein blaues Hemd und Sandalen, *im Winter* Kordhose, ein Rollkragenpullover mit Reißverschluß im Nacken und genagelte Stiefel» [Su ropa era sencilla: *en verano*, pantalones de dril, una camisa azul y sandalias; *en invierno*, pantalón de pana, un jersey de cuello alto con cremallera en la nuca y botas claveteadas].

De nuevo en relación con la modulación rítmica, se observa en la traducción una tendencia a fragmentar la estructura oracional del original. Son varios los casos en que se elaboran frases más breves en alemán que reducen el fraseo cadencioso del texto original. Este fenómeno podría deberse, en parte, a las diferencias sintácticas entre el español y el alemán y a las convenciones estilísticas propias de la literatura infantil germana, que tienden a favorecer una prosa más directa y segmentada (Boas y Ziem 2018, Brügelmann y Brinkmann 2020). No obstante, esta adaptación conlleva una pérdida parcial de la musicalidad y del ritmo envolvente del original:

Por tanto, llegó a los cuarenta y siete años —la noche de mayo en que empieza esta historia cumplía esa edad— soltera y orgullosa, sin otro amor que la lectura de la «Historia del Gran Imperio Romano». [...] Ella soñaba, desde los quince años, con un extraño hombre de rizos rubios y ademanes suaves y, claro está, si a los hombres del contorno no los despreciaba, los temía.

An dem Abend, and dem diese Geschichte beginnt, feierte sie gerade ihren siebenundvierzigsten Geburtstag. Sie war eine stolze, alte Jungfer und schätze über alles die »Geschichte des Großen Römischen Imperious«. [...] Seit sie fünfzehn Jahre alt war, träumte sie von einem fremden Mann mit

blondem Locken und feinen Manieren. Und wenn sie auch die Männer im Dorf nicht verachtete, so fürchtete sie sich doch vor ihnen.

3.2. Traducir el lirismo y lo sensorial: tensiones entre preservación y neutralización

En el caso de textos marcados por un alto grado de expresividad o imaginaria poética como el que presentamos, la transferencia de las figuras retóricas a otro idioma requiere un cuidadoso equilibrio entre fidelidad semántica, efecto estilístico y pertinencia cultural. Respecto del tratamiento de las imágenes poéticas en *Juju und die fernen Inseln*, podemos afirmar que, en términos generales, el lirismo y la evocación sensorial se mantienen de forma armónica. Así pues, al comienzo de la obra, el narrador explica que, cuando tocaba el piano uno de los personajes «[...] oírla era, según la cocinera Rufa, capaz de arrancar lágrimas a las piedras». En este caso, la traducción mantiene la figura con relativa fidelidad, respetando la hipérbole poética: «die Köchin Rufa behauptete, daß ihr Spiel sogar die Steine zu Tränen rühren könnte» [La cocinera Rufa afirmaba que su interpretación podía conmovir hasta hacer llorar incluso a las piedras].

No obstante, encontramos fragmentos en que se pierden ciertos matices en este sentido. En la oración «Efectivamente, el agua rugía como una fiera *extraña y desconocida*» / «Das Wasser brüllte wie ein *wütendes Raubtier*» [El agua rugía como una fiera *enfurecida*] se reducen la ambigüedad y el misterio de la metáfora con la omisión de *extraña y desconocida*. De otro lado, la traducción resume la serie de metáforas —*dragón, monstruo*— en una sola figura —*Ungeheuer* [*monstruo*]—, lo que reduce la fuerza evocadora y la riqueza simbólica del original: «Tenía razón Jericó, cuando decía que el río desbordado era *como un dragón, como un monstruo*, que todo lo podía asolar en unas horas» / «Jericó hatte recht, wenn er sagte, daß der über die Ufer getretene Fluß *wie ein Ungeheuer* in wenigen Stunden alles verschlang, was er erreichte» [Jericó tenía razón cuando decía que el río desbordado devoraba *como un monstruo* en pocas horas todo lo que alcanzaba]. Por último, señalamos otra pérdida en «Oyó el viento, sobre la hierba, y *los mil rumores del campo*» / «Er hörte den Wind in den Gräsern und *die vielen Geräusche in den Feldern*». En español, *los mil rumores del campo* resulta sugerente; en el texto alemán, *die vielen Geräusche* [los muchos ruidos] pierde parcialmente este efecto evocador:

Bajó al río. Efectivamente, el agua rugía *como una fiera extraña y desconocida*. Tenía razón Jericó, cuando decía que el río desbordado era *como un dragón, como un monstruo*, que todo lo podía asolar en unas horas. El agua, oscura y rojiza, salpicaba de espuma amarillenta las rocas y el musgo de las orillas; se revolvió, furiosa, y saltaba sobre las piedras, desbordada e incontenible. [...] Una bocanada de aire, frío y limpio, le dio en la cara. Oyó el viento, sobre la hierba, y *los mil rumores del campo*. Un resplandor plateado llegaba del cielo, y vio brillar el rocío helado, como finísima nieve, sobre la hierba.

Er ging zum Fluß hinunter. Das Wasser brüllte *wie ein wütendes Raubtier*. Jerico hatte recht, wenn er sagte, daß der über die Ufer getretene Fluß *wie ein Ungeheuer* in wenigen Stunden alles verschlang, was er erreichte. Das dunkle, rötliche Wasser bespritzte die Felsen und das Moos am Ufer mit gelblichem Schaum; es wirbelte und tobte unbändig und unaufhaltsam über die Steine [...]. Ein reiner, kalter Luftzug wehte ihm ins Gesicht. Er hörte den Wind in den Gräsern und die vielen Geräusche in den Feldern. Ein silberner Schimmer lag über dem Himmel, und er sah den Rauhereif wie feinen Schnee auf dem Gras glitzern.

En el caso de los símiles se observa que la traducción conserva el efecto estilístico. En algunos casos, como el siguiente, lo hace manteniendo el referente cultural: «Él estaba sonrosado y fresco como un clavel» / «Er war rosig und frisch wie eine Nelke». En otros, mediante su adaptación a la cultura del texto meta: «Alto como una pértiga [...] alto como un chopo» se convierten en «groß wie eine Bohnenstange [...] wie eine Erle» [alto como un rodrigón / alto como un aliso]. En el segundo ejemplo, el desplazamiento de *chopo* por *Erle* [aliso] refleja una interesante adaptación traductológica. Aunque ambas especies son árboles esbeltos, el chopo tiene connotaciones visuales y culturales distintas en la tradición hispánica, asociadas a lo campestre y a la verticalidad extrema, mientras que el aliso (*Erle*), árbol también de porte alto, tiene una presencia más reconocible y menos neutral para el lector germanohablante. Este caso ejemplifica cómo la domesticación del referente suaviza la otredad para favorecer la accesibilidad semántica y visual. Por último, estos dos ejemplos ilustran el modo en que las metáforas comparativas de origen natural —floral o arbóreo— no siempre se traducen mediante una equivalencia literal, sino que exigen una evaluación de su impacto estético y simbólico en el idioma de destino.

Sin embargo, en otros fragmentos del texto alemán

se observa una simplificación o neutralización del estilo. En la descripción «Leocadia: Contaba ya muy maduros cuarenta años», el original recurre a un giro de registro elevado y sutilmente irónico. La fórmula «contaba ya» introduce cierta distancia narrativa y un tono algo ceremonial, mientras que «muy maduros» carga la frase de subjetividad y, quizás, connotaciones críticas, tiernas o incluso autocompasivas. La traducción «Leocadia war vierzig Jahre alt» [Leocadia tenía cuarenta años], en cambio, reduce el enunciado a una fórmula informativa y carente de matices. Otro ejemplo revelador en este sentido es «Tocaba el piano con verdadero arte», frase breve y rítmica, en la que el énfasis en «verdadero arte» aporta una carga valorativa más allá de lo técnico. La versión alemana «Sie spielte gut Klavier» [Tocaba el piano bien] neutraliza la dimensión estética del gesto —el adverbio *gut* [bien] no transmite el mismo matiz que «con verdadero arte»— y, por ende, se produce un aplanamiento de la expresividad.

De nuevo se produce un efecto similar en la siguiente oración: «Y se comió medio pan, *acariciando* con él un huevo frito. Luego se fue a dormir, *más cansado de hablar que de andar*». El texto presenta una cadencia narrativa pausada y rica en imágenes, con un ritmo que recrea la lentitud del gesto y su carga simbólica. En alemán, se conserva el sentido, pero el texto se transforma en una descripción funcional en la que se pierde la cadencia narrativa, la sensualidad del gesto y el lirismo implícito: «Er aß ein halbes Brot zu seinem Spiegelei. Dann ging er schlafen» [Se comió medio pan *con* su huevo frito. Después se fue a dormir.] La omisión de la plasticidad y del ensimismamiento del acto en *acariciando* o de la contraposición poética entre *hablar* y *andar* vacía el texto de resonancia emocional.

Finalmente, una frase como «y la música le transportaba a un mundo confuso y agradable que le *cosquilleaba* la imaginación y el deseo de románticas y lejanas aventuras» se traduce por «und die Musik versetzte ihn in eine angenehme, verwirrende Welt, die seine Phantasie und seine Sehnsucht nach romantischen Abenteuern *anregte*». Aquí se conserva el contenido básico, pero se produce una neutralización estilística al traducir *cosquillear* por *anregen* [estimular].

El siguiente ejemplo puede considerarse una síntesis del estilo matutiano en su expresión más lograda y su traducción más fiel. Original y traducción construyen una emoción narrativa intensa mediante una prosa rítmica y sensorial. La versión alemana

consigue preservar la estructura formal, el tono poético y la carga imaginativa del original; asimismo se mantienen el ritmo pausado y la riqueza sensorial de la descripción:

El huerto se despejó de nieve, y una hierba tímida, verde intenso, empezó a *sonar*, a corros aislados. De los brazos desnudos de los árboles, la nieve se desprendía como *polvo de plata*, y brillaba la escarcha, igual que trocitos de vidrio, azul, verde y oro, al sol. [...] Una bocanada de aire, frío y limpio, le dio en la cara. Oyó el viento, sobre la hierba, y los mil rumores del campo. Un resplandor plateado llegaba del cielo, y vio brillar el rocío helado, como finísima nieve, sobre la hierba.

Im Garten verschwand der Schnee, tiefgrünes Gras sproß in vereinzelt Büscheln schüchtern hervor. Von den nackten Armen der Bäume stäubte der Schnee wie *Silberpuder*, und Rahreif glitzerte wie blaue, grüne und goldene *Glassplitter* in der Sonne. [...] Ein reiner, kalter Luftzug wehte ihm ins Gesicht. Er hörte den Wind in den Gräsern und die vielen Geräusche in den Feldern. Ein silberner Schimmer lag über dem Himmel, und er sah den Rahreif wie feinen Schnee auf dem Gras glitzern.

Destaca en el original la estructura rítmica, basada en una composición pausada, con frases coordinadas, discretas series de adjetivos y puntuación que acompaña el fluir visual y auditivo: «El huerto se despejó de nieve, y una hierba tímida, verde intenso, empezó a sonar, a corros aislados». También la función poética del verbo *sonar* aplicado a la hierba. En alemán se mantiene un ritmo armónico, aunque de manera más directa y compacta, de acuerdo con la naturaleza del idioma: «Im Garten verschwand der Schnee, tiefgrünes Gras sproß in vereinzelt Büscheln schüchtern hervor». Se pierde el uso poético de *sonar*, que no se traslada; en su lugar, se opta por una imagen visual —«*sproß schüchtern hervor*» [brotó tímidamente]—, menos evocadora acústicamente. En cuanto a las imágenes sensoriales y el lirismo, la traducción es, por lo general, fiel a estas; *Silberpuder* [polvo de plata] y *Glassplitter* [trozos de vidrio] conservan la carga visual y cromática del original —en este caso observamos de nuevo una mayor rigidez en el ritmo y en la musicalidad en el texto meta, derivada de la sintaxis alemana—.

Estos ejemplos muestran que el estilo de Matute, tan definido por una prosa sugerente y sensorial, tiende a

aplanarse en alemán cuando se prioriza la equivalencia semántica sobre la estilística. La conservación de la cadencia, la modulación y el tono entraña un riesgo para la recepción literaria del texto traducido que obliga al traductor a aplicar técnicas de recreación que, en algunos de los casos analizados, no se han materializado plenamente.

3.3. El corazón de Jujú y la traducción de las emociones: la metáfora del corazón como eje emocional

En la narrativa de Ana María Matute, el corazón adquiere una función central como metáfora del mundo afectivo. Así ocurre en *El polizón del Ulises*, donde el protagonista, Jujú, es un niño sensible que experimenta intensamente la realidad que lo rodea. La autora emplea de forma recurrente expresiones ligadas al corazón para exteriorizar emociones como el miedo, la ternura, la esperanza o la soledad —un recurso, en realidad, característico de la lengua española, en la que el corazón ocupa un lugar central en la conceptualización y verbalización de los estados afectivos (Barcelona 1992: 9)—. En el presente apartado, se analizará la construcción de este sistema metafórico en el texto original y cómo ha sido trasladado en la traducción al alemán para observar en qué medida se conserva la carga simbólica del corazón y si las decisiones traductológicas permiten mantener la coherencia emocional del personaje y la sensibilidad del texto original. Para ello, se examinarán las correspondencias, adaptaciones o posibles pérdidas en la traducción de estas imágenes emocionales ligadas al corazón, y se evaluará si se trata de traslaciones literales, reformulaciones culturales o neutralizaciones semánticas.

En términos generales encontramos una casuística variada en el tratamiento de este tipo de metáforas en el texto meta. Existen, de un lado, casos en que las distintas expresiones se traducen con fidelidad en términos de expresividad, aunque con un grado algo menor de lirismo. En los siguientes ejemplos se mantiene la base fisiológica —el latido—, se conservan las imágenes dinámicas —como la del *Brummkreisel* o peonza— y se reflejan emociones intensas sin perder naturalidad en la lengua meta: «sentía que el corazón se le desataba y giraba como un trompo» / «sein Herz hätte sich losgerissen und wirbelte [...] wie ein Brummkreisel herum»; «El corazón le golpeaba con fuerza» / «sein Herz klopfte stark»; «su corazón empezó a golpear con fuerza» / «sein Herz fing an, heftig zu klopfen»; «el

corazón iba como un motor» / «sein Herz ging wie ein Motor»; «el corazón se oía a través de su pelliza» / «sein Herz klopfte durch die Jacke hindurch»; «su corazón golpeaba sordamente» / «sein Herz schlug dumpf».

En otras expresiones con gran carga poética o subjetiva, encontramos fórmulas neutralizadas con estructuras más convencionales que producen pérdida de matices afectivos: «Pero, estaba seguro: algo, dentro del corazón, le decía que nunca olvidaría aquellos días [...]» / «Und ganz tief in seinem Innern war er sicher, daß er die Tage [...] nie vergessen würde» [Y en lo más profundo de su interior, estaba seguro de que nunca olvidaría aquellos días]; «una sensación de catástrofe se iba abriendo paso en el corazón de Jujú» / «Juju ahnte eine Katastrophe. Eine dunkle Ahnung streifte ihn wie ein kalter Hauch» [Jujú presintió una catástrofe. Un oscuro presentimiento lo rozó como un soplo helado]; «su corazón se derretía de cariño hacia él» / «[er] fühlte, wie gern er ihn hatte» [sentía cuánto lo quería]; «su corazón se derretía de cariño hacia ellas» / «[er] empfand in seinem Herzen große Liebe für sie» [sentía en su corazón un gran amor por ellas]. En este último ejemplo, la sustitución del verbo *derretirse* —con carga expresiva y visual— por verbos más abstractos y racionales —*gern haben* [querer], *Liebe empfinden* [sentir amor]— produce la pérdida del efecto metafórico que da forma a la afectividad matutiana.

En otros casos, se recurre a expresiones idiomáticas propias del alemán que captan el contenido emocional y, aunque no conservan siempre la imagen original, buscan una equivalencia funcional y simbólica: «Jujú sintió un tironcito en el corazón» / «Juju fühlte einen Stich im Herzen» [Juju sintió un pinchazo en el corazón]; «el corazón le caía al suelo» / «sein Herz sank immer tiefer» [su corazón se hundía cada vez más]. No obstante, en «sein Herz sank immer tiefer» se pierde el matiz de asombro físico y casi caricaturesco del original, que se sustituye por una sensación más contenida y abstracta.

El tratamiento del campo léxico y simbólico del corazón en la traducción alemana oscila, pues, entre la fidelidad referencial y la adaptación cultural, pero en varias ocasiones se observa una atenuación emocional y poética. El alemán tiende a la neutralización o abstracción en pasajes donde el español despliega metáforas más orgánicas y sensoriales.

3.4. Tratamiento de los referentes culturales en *Juju und die fernen Inseln*

La alternancia entre la adaptación y la conservación de los elementos culturales se produce asimismo en el tratamiento de los referentes culturales. Así pues, los nombres de árboles, flores y animales experimentan en algunos casos una neutralización u omisión. En el caso de «La señorita Leocadia cultivó rosas, geranios, crisantemos, *don juanes de noche* y girasoles», se omite el *don juan de noche*, probablemente por tratarse de una flor menos común en los países germanohablantes: «Fräulein Leocadia dagegen zog Rosen, Geranien, Chrysanthemen und Sonnenblumen». Algo similar sucede en la descripción del siguiente paisaje, en el que la *chopera* se traduce por *Bäume und Büsche* [árboles y arbustos] y, a continuación, *chopos* por *Bäume* [árboles].

Lo que no impedía que vivieran muy tranquilas y felices, en la gran casa, con su prado, *chopera*, su huerta, sus viñas y todas sus grandes y hermosas tierras. Un bello río circundaba la finca, profundo y verde, bordeado de chopos ancianos, álamos y robles.

Das hinderte sie aber nicht daran, in dem großen Haus mit seiner Wiese, seinen Bäumen und Büschen, seinem Gemüsegarten, den Weinbergen und all den großen schönen Äckern sehr zufrieden und glücklich zu leben. Ein tiefer, grüner Fluß umgab ihr Gut, umsäumt von alten Bäumen, Pappeln und Steineichen.

En el texto original, el término *chopera* alude a una agrupación característica de chopos o álamos, árboles de porte alto que suelen crecer en alineaciones junto a ríos o caminos y que poseen un fuerte valor evocador en la tradición paisajística hispánica. En la versión alemana, esta *chopera* se traduce primero como *Bäume und Büsche* [árboles y arbustos], lo que implica una generalización léxica por la que se pierde la especificidad botánica y simbólica del original. Posteriormente, los *chopos ancianos* se traducen por *alte Bäume* [árboles ancianos], mecanismo por el que se produce la misma pérdida. Esta elección podría deberse al desconocimiento de la traductora, a una búsqueda de fluidez o, quizás, a la decisión de simplificar y usar solo la referencia siguiente, *Pappeln* —álamos—, término que designa con precisión los árboles del género *Populus* en alemán.

También en el ámbito gastronómico los referentes se

neutralizan con equivalentes funcionales o se eliminan cuando no tienen correspondencia en la cultura meta: *rosquillas y vino dulce* / *Gebäck und süßer Wein* [pastas y vino dulce]; *manteca* / *Butter* [mantequilla]; *torta* / *Torte, Kuchen* [tarta, bizcocho]. Estas decisiones buscan facilitar la comprensión, aunque conllevan una pérdida de color local.

Respecto a los nombres propios, en la mayoría de los casos se mantienen en el idioma original, salvo algunas excepciones: *Tía Leo* se convierte en *Tante Lea* y *Contramaestre*, en *Bootsmann*. La domesticación en estos casos parece obedecer tanto a razones de comprensibilidad —en el caso de *Contramaestre* / *Bootsmann*, que contiene una evidente carga simbólica— como de coherencia interna en alemán. En cambio, otros nombres simbólicos como *Marco Amado Manuel* y *Polizón* pierden su carga semántica al mantenerse en su forma original, si bien el significado de *polizón* se explicita en glosa extratextual en su primera aparición en la obra. También la toponimia se ve afectada por esta pérdida: *Campo de los Penados* se traduce como *Gefangenenlager* [campo de prisioneros], término más funcional y menos evocador.

Encontramos en el texto otras referencias literarias que, al ser conocidas en la cultura alemana, se mantienen y no generan ningún tipo de *fricción*: *Ivanhoe*, *Ricardo Corazón de León*, *Marco Polo*, *Barbarroja*, *Sandokán*, *Gulliver*, *Simbad* —*Sinbad der Seefahrer* [Simbad el marino]— se mantienen en ambas versiones.

Por último, en un pasaje en el que «al resplandor de las llamas brillaron los corrajes y los *tricornios* de los guardias», el término *tricornios* se mantiene como *Dreispitze*, respetando el referente visual aunque no su connotación histórica española.

En conjunto, estos ejemplos evidencian cómo la traductora realiza el trasvase cultural mediante técnicas que buscan adaptar el texto a un nuevo público sin romper del todo con su identidad original. La domesticación de los elementos más localizados podría limitar la riqueza semántica y simbólica de la obra original en aras de una mayor inteligibilidad.

3.5. Del polizón mítico al sueño isleño: el viaje del título en traducción

Concluimos el apartado analítico con el análisis de la traducción del título de la obra objeto de estudio, pues consideramos que constituye una intervención significativa en la orientación interpretativa del texto en la cultura meta. En *Juju und die fernen Inseln*

[Jujú y las islas lejanas], la traductora reconfigura el acceso al universo simbólico de la obra más allá de la dimensión formal. En *El polizón del Ulises*, el término *polizón*, aunque funciona como nombre propio del personaje en la obra, se emplea en el título con un valor común y simbólico, ya que alude a la condición clandestina en la que dicho personaje es ocultado por Jujú en su barco, el Ulises. Por tanto, *polizón* remite al personaje secundario que irrumpe en la vida de Jujú, pero trasciende su función narrativa al convertirse en una figura simbólica del deseo de evasión y libertad, del viaje imposible y del anhelo de otros mundos. En el texto alemán, el personaje recibe el mismo nombre —*Polizon*— y, en su primera aparición en la obra, su significado se aclara con glosa extratextual —*blinder Passagier*—. Su resonancia simbólica, por tanto, se pierde, pues no posee la misma carga metafórica ni resulta igualmente reconocible o evocador para un lector infantil o juvenil germanohablante. La solución adoptada por la traductora —titular la obra *Juju und die fernen Inseln*— desplaza el foco desde la figura del intruso simbólico hacia el propio protagonista y, con ello, hacia el horizonte imaginario que estructura su mundo interior. Así, las *islas lejanas* no solo representan un destino geográfico, sino también el impulso hacia la libertad, la huida y la promesa de lo inaccesible. En este sentido, el cambio de título podría responder no solo a criterios traductológicos, sino también a una estrategia editorial orientada a la recepción en la que se prioriza un título más accesible y sugerente en la cultura meta que desplace el foco hacia el protagonista y el horizonte de deseo que articula el relato.

Este giro titular encuentra continuidad en otras intervenciones del texto traducido, como la transformación del título del capítulo «El mar, la injusticia humana y varias cosas más», que se convierte en «*Das Meer und die fernen Inseln*» [*El mar y las islas lejanas*]. Se refuerza así la función simbólica del mar como espacio de idealización, promesa y deseo. Este caso constituye un ejemplo paradigmático de cómo la traducción de títulos en literatura infantil y juvenil puede operar como una clave hermenéutica que guía la lectura, resignifica el texto y lo adapta —sin traicionarlo— a los marcos culturales de la lengua meta. Lejos de una equivalencia literal, nos encontramos ante un proceso de reescritura significativa que responde a una estrategia de mediación cultural coherente con el espíritu de la obra.

4. Conclusiones

El análisis de *El polizón del Ulises* y su traducción al alemán como *Juju und die fernen Inseln* ha permitido observar los principales mecanismos traductológicos que intervienen en el traslado de una obra literaria infantil de alto contenido estético, simbólico y emocional entre dos sistemas lingüísticos y culturales muy distintos. A través del estudio comparado de fragmentos representativos, hemos constatado que la versión alemana mantiene, en términos generales, la estructura narrativa, la inteligibilidad argumental y muchos de los elementos fundamentales del universo ficcional creado por Ana María Matute. Sin embargo, también se ha evidenciado una pérdida parcial de su carga estilística más distintiva: el ritmo envolvente, la musicalidad sensorial, la delicada modulación del tono y la densidad poética que impregna el lenguaje y la construcción emocional de sus personajes.

Uno de los hallazgos más relevantes es la constatación de que la traducción tiende a sustituir las imágenes más ambiguas o cargadas de lirismo por formulaciones más concretas, claras o sintácticamente compactas. Esta tendencia se manifiesta en la fragmentación de frases largas y moduladas, en la reducción o supresión de repeticiones estilísticas y en la neutralización del léxico valorativo y sensorial. Así, frente al texto español, rico en sugerencias acústicas y en ritmo cadencioso, la traducción al alemán parece asentarse a menudo en busca de una mayor funcionalidad comunicativa. La pérdida de musicalidad sensorial en favor de una mayor concreción expresiva transforma la textura del texto, de manera que la percepción estética del lector meta se ve parcialmente alterada.

Estos cambios pueden explicarse, al menos en parte, por las diferencias estructurales y prosódicas entre ambas lenguas. El español, con una sintaxis más flexible y una mayor sonoridad vocálica, permite una prosa fluida, modulada y envolvente; el alemán, en cambio, con una sintaxis más rígida, una morfología más densa y una fonología más consonántica, favorece estructuras más segmentadas y estables. Estas divergencias idiomáticas condicionan de forma natural la traslación de ciertos recursos retóricos. No obstante, no todos los cambios se explican exclusivamente por la configuración lingüística: muchas de las decisiones traductológicas parecen responder también a convenciones culturales propias del ámbito de la literatura infantil germana y a una estrategia editorial

orientada a la accesibilidad del texto.

Así, la traducción revela una inclinación clara hacia la domesticación del texto original, entendida como el conjunto de decisiones que buscan adaptar la obra a las expectativas del lector de destino. Esta orientación se aprecia tanto en el tratamiento de los referentes culturales —nombres de plantas, comidas, expresiones idiomáticas, topónimos— como en la gestión del tono emocional y en el tratamiento de imágenes poéticas o estilizadas. La traductora opta con frecuencia por fórmulas más convencionales o neutralizadas para expresar sentimientos complejos, lo cual puede tener efectos relevantes en la recepción afectiva del personaje y en la intensidad del vínculo emocional que se establece con el lector. En este sentido, podríamos afirmar que el corazón de Jujú también late en alemán, si bien con menos música y menos ternura que en el original español.

El caso del sistema metafórico del corazón es especialmente significativo, pues actúa como eje emocional del protagonista y vehículo de una afectividad poética que articula el relato. La atenuación o transformación de estas expresiones empobrece parcialmente la dimensión simbólica del texto y afecta a la construcción de la subjetividad infantil en la obra. Hemos observado en varios ejemplos cómo metáforas visuales se sustituyen por equivalentes más abstractos o racionales, restando carga expresiva a las emociones del personaje. De nuevo, estas decisiones podrían responder a la intención de hacer el texto más comprensible para el público infantil germano —a costa de una disminución de la simbología del relato—.

En cuanto a los referentes culturales, el análisis muestra una estrategia selectiva: algunos elementos, como *Polizón*, se conservan con glosa extratextual, aunque la mayoría se adaptan o suprimen. Este tratamiento desigual parece obedecer tanto a criterios de equivalencia cultural como a decisiones de economía narrativa. Si bien la adaptación de ciertos referentes puede facilitar la identificación del lector, su sistemática omisión o neutralización puede también reducir la riqueza semántica y simbólica del original y borrar marcas relevantes de su identidad cultural.

Uno de los ejemplos más elocuentes de relectura cultural se encuentra en el cambio de título de la obra, en el que se desplaza el foco desde la figura simbólica del *polizón* hacia el universo imaginario del protagonista. En el original, *El polizón del Ulises* juega con una doble significación: por un lado, alude

al personaje que Jujú oculta en su barco, llamado precisamente Polizón, y que representa el deseo de evasión; por otro, el término opera como sustantivo común cargado de connotaciones simbólicas —el viajero clandestino, el intruso, el portador de promesas y peligros—. Esta ambigüedad se pierde necesariamente en la traducción, ya que el nombre del personaje se mantiene en su forma original y solo se explica mediante una glosa extratextual en su primera aparición. Dado que el término *Polizón* no resulta ni reconocible ni evocador en la cultura de recepción, su inclusión en el título habría generado confusión en el lector infantil germanohablante. La solución adoptada —titular la obra *Juju und die fernen Inseln*— desplaza así el centro de gravedad interpretativo hacia el horizonte imaginario de Jujú, y con ello hacia los motivos del deseo, la libertad y la huida. Este giro paratextual, lejos de ser una simple adaptación editorial, puede entenderse como una operación de resignificación coherente con el espíritu de la obra, que traduce no solo un término, sino toda una clave de lectura.

A la luz de estos resultados, podemos afirmar que el presente trabajo contribuye al conocimiento de la recepción transnacional de una autora fundamental de la literatura española del siglo XX, cuya producción infantil, a pesar de su riqueza literaria, ha sido poco explorada en el ámbito de la traducción. En segundo lugar, ofrece un análisis detallado de los recursos estilísticos y emocionales de *El polizón del Ulises*, que permite observar con precisión los desafíos que plantea su trasvase a otra lengua y cultura. Por último, este análisis aporta una reflexión crítica sobre los efectos estéticos y simbólicos de las estrategias traductológicas aplicadas desde una perspectiva que combina el análisis textual, la teoría de la traducción y los estudios culturales.

En conjunto, el análisis evidencia que, en términos generales, la versión alemana conserva con acierto el tono poético y la musicalidad del original, si bien en determinados fragmentos se pierde parte del carácter envolvente, cadencioso y emocionalmente matizado de la prosa de Matute. Esta tensión entre fidelidad estilística y adaptación cultural plantea preguntas fundamentales sobre el papel del traductor como mediador, no solo lingüístico, sino también estético y simbólico. Traducir literatura infantil de alta calidad literaria exige una competencia que va más allá de la transferencia semántica: requiere una lectura empática

y una sensibilidad que permita recrear, en la medida de lo posible, la voz narrativa del autor en otra lengua. El desafío es grande; los efectos, profundos. Y el análisis de casos como este nos ayuda a comprenderlos con

mayor claridad y a seguir reflexionando sobre el lugar de la traducción en la construcción de imaginarios compartidos entre culturas.

Bibliografía

- Alla, A. (2015). Challenges in Children's Literature Translation: a Theoretical Overview. *European Journal of Language and Literature*, 1(2), 15-18. <https://pdfs.semanticscholar.org/5d-d7/5745f3465e71dd61565a7f0eb3598f9f921d.pdf>
- Barcelona, A. (1992). El lenguaje del amor romántico en inglés y en español. *Atlantis* 14 (1-2), 5-27. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=637112>
- Boas, H. C. y Ziem, A. (2018). Approaching German syntax from a constructionist perspective. En H. C. Boas y A. Ziem (Eds.), *Constructional Approaches to Syntactic Structures in German* (pp. 1-44). De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9783110457155>
- Brügelmann, H. y Brinkmann, E. (2020). Was ist leicht zu lesen für echte Leseanfänger*innen? Kriterien zur Textgestaltung am Beispiel der Regenbogen-LeseKiste. *pedocs. Open Access Erziehungswissenschaften*. DOI: 10.25656/01:20526
- Bravo-Villasante, C. (1976). Translation problems in my experience as a translator. En G. Klingberg, M. Orvig y S. Amor (Eds.), *Children's Books in Translation. The Situation and the Problems* (pp. 46-50). Almqvist & Wiksell.
- Cardona, R. (1970). *Novelistas españoles de posguerra*. Taurus.
- Cermakova, A. (2018). Translating Children's Literature: Some Insights from Corpus Stylistics. *Ilha do Desterro* 71(1), 117-133. https://www.researchgate.net/publication/323688174_Translating_Children's_Literature_Some_Insights_from_Corpus_Stylistics
- Ciancitto, A. M. (2020). Shaping the father figure in post-war society through children's literature in translation. *International Journal of Arts, Humanities & Social Science* 1(3), 10-21. <https://ijahss.net/assets/files/1597174052.pdf>
- Epstein, B. J. (1979). *Translating Expressive Language in Children's Literature. Problems and solutions*. Peter Lang.
- Epstein, B. J. (2019). The Translation of Neologisms in Children's Literature: A Case Study. *Équivalences* 46, 213-229. 10.3406/equiv.2019.1559.
- Even-Zohar, I. (1979). Polysystem Theory. *Poetics Today* 1(1-2), 287-310.
- Fundación Juan March (2010). Autobiografía intelectual. Ana María Matute. <https://www.march.es/es/madrid/conferencia/ana-maria-matute>
- García-Padrino, J. (1994). Los relatos infantiles de Ana María Matute. *Compás de Letras. Monografías de Literatura Española*, 4, 229-253.
- Gómez-Pato, R. (2010). Historia de la traducción de la literatura infantil y juvenil en España: Nuevas aproximaciones críticas. *AILIJ (Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil)*, 8, 45-68. <https://revistas.uvigo.es/index.php/AILIJ/article/view/843>
- Hunt, P. (1991). *Criticism, Theory and Children's Literature*. Blackwell Publishers.
- Lathey, G. (2010). *The Role of Translators in Children's Literature: Invisible Storytellers*. Routledge.
- Leonardi, V. (2020). *Ideological Manipulation of Children's Literature Through Translation and Rewriting: Travelling Across Times and Places*. Palgrave Macmillan.
- Lozano Sañudo, B. (2017). La musicalidad y los efectos sonoros en la literatura infantil y su traducción. Análisis práctico de *Als der Weihnachtsmann vom Himmel fiel* de Cornelia Funke al inglés, castellano y catalán. *eHUMANISTA/IVITRA*, 11, 492-507.
- Martínez-Mateo, R. (2015). Una revisión de la censura en la Literatura Infantil y Juvenil (LIJ) traducida del inglés en España desde la etapa franquista a la actualidad. *Quaderns de Filologia. Estudis literaris*, 20, 163-182. <https://turia.uv.es/index.php/qdfed/article/view/7535>
- Matute, A. M. (1965/2000). *Todos mis cuentos*. Lumen.
- Matute, A. M. (1972). *Juju und die fernen Inseln*. Deutscher Taschenbuch Verlag Junior (1ª ed. 1971).
- Matute, Ana María. (1975). *Juju und die fernen Inseln*. Österreichischer Bundesverlag.
- O'Sullivan, E. (1993). The Fate of the Dual Addressee in the Translation of Children's Literature. *New Comparison*, (16), 109-119.
- O'Sullivan, E. (2005). *Comparative Children's Literature*. Routledge.
- O'Sullivan, E. (2011). Comparative Children's Literature. *PMLA* 126(1), 189-196. DOI:10.1632/pmla.2011.126.1.189
- Poix, C. (2018). Neología en la literatura infantil: una tipología de ocasionalismos. *Journal in English Lexicology*, 12. <https://doi.org/10.4000/lexis.2111>
- Reiss, K. (1982). Zur Übersetzung von Kinder- und Jugendbüchern. Theorie und Praxis. En P. A. Schmitt y R. Werner (Eds.), *Lebende Sprachen. Zeitschrift für interlinguale und interkulturelle Kommunikation* 27(2), 7-13.
- Shavit, Z. (1982). Translation of Children's Literature as a Function of Its Position in the Literary Polysystem. *Poetics Today* 2(4), 171-179.
- Shavit, Z. (1986). *Poetics of Children's Literature*. The University of Georgia Press.
- Tabbert, R. (2002). Approaches to the Translation of Children's Literature. *Target* 14(2), 303-351. 10.1075/target.14.2.06tab
- Venuti, L. (1995). *The translator's invisibility*. Routledge.
- Wolf, S., Coats, K., Enciso, P., y Jenkins, Ch. (2011). *Handbook of Research on Children's and Young Adult Literature*. Routledge.
- Xeni, E. (2011). Issues of Concern in the Study of Children's Literature Translation. En P. Panaou (Ed.), *Comparative Studies in Children's Literature. Κείμενα*, 13, 1-17.
- Zhu, K. y Guo, G. (2024). A Bibliometric Analysis of Translation Studies of Children's Literature and Its Implications. *Journal of Scientometric Research*, 13(1), 260-271. <https://doi.org/10.5530/jscires.13.1.22>
- Zorgati, I. (2021). La traducción de creaciones léxicas humorísticas en la literatura infantil: el caso del *Gobblefunk* de Roald Dahl. *Journal in English Lexicology*, 17. <https://doi.org/10.4000/lexis.5589>

Momo de Michael Ende o la evolución diacrónica de la traducción en la literatura infantil y juvenil

Michael Ende's *Momo* or the diachronic evolution of translation in children's literature

Cristina Victoria Paneque de la Torre
Universitat de València
cristina.paneque@uv.es
<https://orcid.org/0000-0003-1834-4875>

Recibido: 18/07/2025

Aceptado: 31/07/2025

DOI: <https://dx.doi.org/10.12795/mAGAzin.2025.i33.07>

Resumen:

Las traducciones de textos infantiles y juveniles requieren de un especial empeño en su adaptación al contexto sociocultural de la lengua meta, pues la experiencia vital de sus lectores no es comparable a la adquirida por los receptores de la literatura adulta. Este condicionante ha marcado la utilización de diferentes estrategias de traducción en el campo de la literatura infantojuvenil, adaptándose a los avances producidos en el contexto social que rodea al lector y al traductor. El presente trabajo propone un estudio contrastivo entre las traducciones de *Momo* de Michael Ende realizadas por las traductoras Susana Constante y Begoña Llovet, teniendo en cuenta la vigencia de los preceptos trabajados por Klingberg y la flexibilidad aportada a los textos en lengua meta a través de marcas culturales, nuevas paráfrasis y conceptos. El análisis desarrollado observa y clarifica las estrategias de traducción utilizadas para adecuar el texto al contexto generacional, histórico y social de cada momento y permite concluir que las estrategias adoptadas por ambas traductoras no solo están marcadas por el contexto sociopolítico establecido en el momento de la traducción, sino que también disfrutaban de una mayor flexibilidad y adaptabilidad a su momento de actualidad.

Palabras clave: *Momo*, Michael Ende, traducción infantil, adaptación, *Neue Subjektivität*

Abstract:

The translation of children's and young adult literature demands particular attention to the adaptation of texts to the sociocultural context of the target language, as the life experience of its readers differs substantially from that of adult audiences. This condition has influenced the adoption of various translation strategies in this field, shaped by the evolving social contexts that surround both readers and translators. This study comprises a contrastive analysis of the Spanish translations of Michael Ende's *Momo* by Susana Constante and Begoña Llovet. It considers the continued relevance of Klingberg's theoretical precepts and the degree of flexibility achieved in the target texts through the use of cultural markers, paraphrasing, and conceptual reformulation. The findings highlight the translation strategies employed to adapt the work to the generational, historical, and social circumstances of each period, suggesting that these strategies were determined not only by the sociopolitical conditions prevailing at the time of translation but also by an increasing emphasis on flexibility and adaptability to contemporary cultural frameworks.

Keywords: *Momo*, Michael Ende, children's translation, adaptation, *Neue Subjektivität*

La esencia de una lengua es su adaptabilidad al tiempo y contexto que la rodean. Cada año los lingüistas asisten al nacimiento de nuevos términos que designan una realidad hasta el momento inexistente, pero que son imprescindibles en un determinado momento histórico. Asimismo, la traducción —como campo de trabajo ligado a la palabra— está estrechamente unida a la sociedad y, por lo tanto, también a su evolución. Los cambios en el lenguaje, los neologismos, las adaptaciones lingüísticas o los modismos nacen, crecen, se desarrollan y caen en desuso según el marco político, económico o social de cada momento. A esto debemos sumarle, también, aquellas nuevas incorporaciones a nuestro vocabulario provenientes de los extranjerismos, la inmigración, series de televisión, películas de cine o música, entre otras. Por lo tanto, es imprescindible, al realizar un análisis diacrónico de un texto traducido, tener en cuenta que estas variaciones dependerán del momento en que el traductor o traductora se enfrenta al texto original y debe trasladarlo a la lengua meta. De esta manera, observaremos que las estructuras del texto original fueron trasladadas de una determinada manera al texto meta en la traducción original, pero una revisión diacrónica del texto nos hará plantearnos nuevas opciones que en el momento de la primera traducción fueron desestimadas por razones objetivas, razonadas y justificadas o simplemente porque no existían en aquel momento.

Estos problemas también se producen y, cabe decir, son aún más sensibles cuando se trata de traducciones de textos literarios, pues aunque «the final product of the act of translation is the result of the relationship between a source system and a target system» (Zohar 2006: 25), este no es un acto mecánico, sino que permite, necesita y exige adaptaciones, adiciones, equivalencias y un sinfín de recursos que la figura del traductor o de la traductora emplea para conseguir un texto en lengua meta que transmita todos los elementos que el texto original contiene y permita al lector del texto traducido disfrutar de la obra al completo.

Al mismo tiempo, el ejercicio de traducir un texto literario también supone poner de manifiesto la importancia de la forma junto con la del contenido. Como afirma Hirano (2006: 225), las diferencias

estilísticas son las que suponen un verdadero reto para el traductor, pues no solo muestran la pericia lingüística a la hora de traducir, sino que también revelan los conocimientos que este tiene sobre la cultura, la sociedad y sus códigos en ambas lenguas.

La imprescindible capacidad de adaptación y contextualización de las traducciones de textos literarios se torna difusa cuando abordamos la traducción del género de la literatura infantil y juvenil (LIJ) pues, aunque se trata de una rama literaria de larga tradición cultural, parece no haberse desprendido todavía de la etiqueta de subgénero o *Durchgangsliteratur* (Marcelo 2007). Esta peculiaridad en su valoración hace que el estudio y análisis de su traducción no haya despertado el interés de los académicos hasta tiempos recientes, en los que podemos encontrar numerosos estudios que nos aportan definiciones y tesis específicas sobre la LIJ y su traducción, pero que también dejan abierta la puerta a la necesidad de realizar un estudio diacrónico que observe y analice las diferentes traducciones realizadas de obras destinadas al público más joven.

El objetivo de este trabajo es precisamente el de profundizar en la comparativa diacrónica dentro del análisis de la traducción de la literatura infantil y juvenil, para lo que se lleva a cabo un estudio contrastivo entre las traducciones realizadas por Susana Constante en 1978 para Ediciones Alfaguara y por Begoña Llovet en 2015 para la editorial Penguin Random House de *Momo oder die seltsame Geschichte von den Zeit-Dieben und von dem Kind, das den Menschen die gestohlene Zeit zurückbrachte* de Michael Ende (1973/2024)¹.

1. Contextualizando *Momo*: ¿literatura infantil o crítica social adulta para niños?

Momo oder die seltsame Geschichte von den Zeit-Dieben und von dem Kind, das den Menschen die gestohlene Zeit zurückbrachte es la tercera obra publicada en 1973 por el autor alemán Michael Ende (Alemania, 1929–1995), quien se muestra como un autor prolífico dentro de la LIJ. En 1960 publicó su primera novela *Jim Knopf und Lukas der Lokomotivführer*, a la que siguió, trece años después, su secuela *Jim Knopf und die Wilde 13* (Ende 1973). Tras esta, el autor alemán publicó *Momo*, de la que se han vendido más de doce millones de ejemplares en 53 lenguas diferentes y que fue galardonada en 1974 con el *Deutscher Jugendbuchpreis*. Seis años después,

(1) *Momo* cuenta con tres opciones de traducción en lengua española elaboradas por Susana Constante, en 1978, para Alfaguara Ediciones, Luis Ogg, en 1995 para Círculo de Lectores y Begoña Llovet, en 2015, para Penguin Random House. Para el presente estudio se han utilizado las traducciones de Constante y Llovet, pues no ha sido posible disponer de la traducción de Ogg al encontrarse descatalogada. La traducción de Constante empleada para la extracción de ejemplos y citas se corresponde con la tercera edición de la obra en español, impresa en 1981.

Ende publicó la que ha sido su obra más famosa, *Die unendliche Geschichte*, y continuó su trabajo dentro del ámbito de la LIJ con la publicación en 1989 de la novela *Der satanarchäolügenialkohollische Wunschpunsch*. En 2019 se publicó de forma póstuma su novela *Rodrigo Raubein und Knirps, sein Knappe*, trabajo iniciado por Ende y culminado por el periodista, crítico literario, escritor y traductor Wieland Freund (Alemania, 1969).

1.1. *Neue Subjektivität*: la literatura en la República Federal de Alemania de los años setenta

*Momo*² fue publicada en 1973 en la República Federal de Alemania. La década de los años setenta supuso un cambio exponencial en la temática de la literatura alemana de la época: la literatura se alejaba del compromiso político que había adquirido durante la anterior etapa y buscaba mostrar y potenciar *das ich*, la importancia del individuo y sus sentimientos: «Die Welt, wie sie sich in der privaten Person des Autors spiegelt, war Gegenstand der Dichtung geworden: Mittelmäßigkeit wurde beschrieben, Enttäuschung über sich selbst» (Woesler 2002: 18).

Esta muestra de individualidad, de conciencia del yo y de la importancia que se le da a los sentimientos respecto al individuo son muestra del importante cambio experimentado en la literatura alemana del último tercio del siglo XX, que actúa en consonancia a los cambios sufridos por la República Federal de Alemania como nación: «Buch zufolge ist eine solche “narzißtische Literatur” [...] der “adäquate Ausdruck unserer Gegenwart”, in der die “Unfähigkeit zur Solidarität” eine in vielen westlichen Gesellschaften verbreitete “Zeitkrankheit” geworden sei» (Hoffmann 2006: 42).

1.2. *Momo* como ejemplo de LIJ

La búsqueda del yo más profundo del individuo que demuestran los escritores de la República Federal de Alemania durante los años setenta está íntimamente relacionada con la conexión que establecen autores como Ende entre infancia y pureza, entendida esta última como actitud, comportamiento y toma de decisiones carentes de intereses. Como observa Ruzicka Kenfel (1993), Ende asimila la figura del niño a los conceptos de inocencia e ingenuidad, pero también encuentra esta misma figura como un medio de protesta contra las estructuras de la sociedad industrializada. Este hecho coincide con el presentado por Lozano (2019: 165): «[O]ne of the main features

of children's literature is its dual readership. The books are specially aimed at children, but at the same time, [...] we have seen that there are often hidden messages meant for the adults who read them aloud to them». Los lectores más jóvenes experimentaron en la década de los años setenta «un cambio en los valores expresados hasta ese momento en los libros infantiles, para adaptarse a las nuevas preocupaciones sociales» (Marcelo 2007: 32).

De esta manera, se produjo un cambio en la concepción de la LIJ que la acercaba a los parámetros sociales que se estaban experimentando, sacando a los niños de un mundo de fantasía que presentaba escenarios perfectos, pero cuya concepción estaba plagada de tabúes. Los protagonistas dejaban de ser figuras perfectas, ejemplos de buena conducta y ejecutores de los códigos sociales establecidos para transformarse en una nueva herramienta que permitía

no excluir nada del conjunto de experiencias propias a cualquier ser humano o grupo social, ofreciéndolas con un lenguaje adaptado a las exigencias y necesidades de la edad a partir de la que el niño o niña pueden leer el libro, y adaptado también a las necesidades de un mundo en constante cambio (Gasol y Lissón 1989: 21).

Ambas autoras establecieron en el mismo artículo de la revista *Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil* las características que atesoraban los textos narrativos dedicados al público más joven en la época de publicación de *Momo* y que permiten valorar si su inclusión en la LIJ es completa o si, al contrario, se debe establecer un criterio diferenciador que nos permita situarla en el límite entre la literatura dedicada al público infantil y los textos adaptados a ellos.

Gasol y Lissón agrupan los rasgos que caracterizan esta tipología de textos en dos grandes bloques que se construyen en torno a la relación de los personajes con el contexto que los rodea. Las autoras dividen estas características en dos grupos en función de la edad de los personajes, infancia y adolescencia: *realidad obsesiva como la vive un niño o un adolescente que no encuentra salida* (Gasol y Lissón 1989: 22). Dado que el personaje de Momo se encuentra enmarcado en los límites de edad de la infancia, para el presente estudio se ha tenido en cuenta este primer bloque, cuyas propiedades se citan a continuación:

a) Los protagonistas pertenecen, en su mayoría, a un

(2) Para facilitar la lectura del trabajo se ha seleccionado el nombre popular y presente en la mayoría de ediciones en castellano de la novela de Ende: *Momo*.

mundo marginal o a una clase social baja.

b) Personajes débiles, porque son viejos, niños o mujeres.

c) La acción no transcurre, por lo general, en las grandes ciudades.

d) Hay una identificación del autor con el protagonista.

e) El protagonista muestra unas veces una gran desconexión con el adulto. En otras existe una palpable falta de comunicación entre ellos. El enfrentamiento con el mundo que les rodea es constante. Si el protagonista es niño, este se produce con los adultos que tiene más cerca: padres, maestros, abuelos...

f) La realidad con la que el protagonista se ve enfrentado es siempre dura y, en la mayoría de ocasiones, carece de salida.

g) El autor nos muestra la realidad, pero no la interpreta. Esta será decisión del lector.

h) Desarraigo en cuanto a lugar, unas veces, y a personas, otras. O ambas cosas a la vez.

i) Los enemigos son, en primer lugar, la familia (el padre o la madre) y, en segundo lugar, la droga, la escuela, los compañeros.

j) La ayuda, cuando existe, suele venir a través de hermanos mayores o de los abuelos.

k) En muchas ocasiones el autor pretende provocar sentimientos de angustia y de rechazo en el lector.

l) La trama se presenta con un elemento de conflicto que convierte al protagonista en un ser totalmente desprotegido. A continuación, una acción desafortunada compromete su futuro. Se mantiene la constante de un final no feliz y abierto. (Gasol y Lissón 1989: 22–23)

Un análisis en profundidad de la obra de Ende podría generar dudas acerca de su pertenencia al género de la LIJ, pues la novela del autor alemán no parece cubrir todos estos puntos. Esto es consecuencia del uso de la imagen, la alegoría y el simbolismo que realiza Ende y que lleva a su relato a cruzar la línea entre el mundo infantil y el adulto:

Momo es algo más: crítica de la civilización, de las *ciudades muertas*, de la falta de amor entre los hombres, de la soledad, de la ideología del *manager* (=los hombres grises, dueños de la “caja del tiempo”), que poseen en sus manos todo el poder. Momo los vence con ayuda de una tortuga, símbolo de la utopía romántica. (Ruzicka Kenfel 1993: 13)

Sin embargo, *Momo* ha sido tradicionalmente

considerada como novela-cuento de hadas (Ruzicka Kenfel 1993), pues aunque no cuenta con todos los elementos que condicionarían su pertenencia a la LIJ —véase por ejemplo la ausencia de conflicto o ayuda de la familia o la falta de salida a unas condiciones de vida duras—, se trata de una narración en la que los ejes del bien y del mal están claramente representados y mantiene un uso del lenguaje bien recibido por el público más joven. Esto no significa que se trate de una obra destinada exclusivamente a un público infantil o leído para él, sino que es compatible con la lectura desde un punto de vista adulto, pues «el análisis del aislamiento y del abandono del niño en nuestra sociedad, [...], va dirigido a los lectores adultos» (Ruzicka Kenfel 1993: 26).

Los cambios en el lenguaje, los neologismos, las adaptaciones lingüísticas o los modismos nacen, crecen, se desarrollan y caen en desuso según el marco político, económico o social de cada momento.

Es decir, *Momo* supone la clara representación del segundo componente que marca a la LIJ más allá de los preceptos estilísticos, narrativos o culturales: la persona adulta. Esta figura cobra una especial importancia en la literatura infantil y juvenil si la comparamos con el resto de géneros literarios dedicados a un público experto pues, como hace notar Marcelo (2007), el adulto desempeña la función de *mediador* entre el autor y el lector; es decir, es un adulto quien decide qué escribir, qué publicar, qué comprar y qué leer para el público infantil e, incluso, cómo leer los relatos en el caso de que el público aún no tenga capacidad para leer por sí mismo. Por lo tanto, este factor también debería ser añadido en las definiciones realizadas sobre qué es literatura infantil y juvenil, pues no solo es aquella «literature written, published,

marketed and treated by specialists with children as its primary target» (Nikolajeva 1996: 7), sino también la supervisada y aceptada por los adultos que velan por la integridad, educación y valores que se transmiten a los más jóvenes. De esta manera, se puede comprobar que las apreciaciones realizadas por O'Connell (2006: 17) en su estudio sobre la traducción de la literatura infantojuvenil se cumplen con el mensaje intrínseco que deja *Momo* en sus lectores adultos:

Firstly, books of this kind in fact address two audiences: children, who want to be entertained and possibly informed, and adults, who have quite different tastes and literary expectations. [...] It is adults, after all, who wield power and influence and it is they who decide what is written and, ultimately more importantly, what is published, praised and purchased. Secondly, while it is true that some works of children's literature appeal essentially only to the primary audience, [...] many can be read by a child on a conventional, literal level or interpreted by an adult on a more sophisticated or satirical level as well. Thirdly, children's literature is written by people who do not belong to the target group. (O'Connell 2006: 17)

Con esta obra Ende exponía al público infantil y juvenil a un trasfondo filosófico de mayor complejidad, del que el niño no puede apreciar todos los matices por su falta de experiencia vital: el mundo de los niños acostumbra a ser reducido y su perspectiva de los hechos narrados está limitada a lo vivido por ellos. Por ello es complicado que el público más joven pueda apreciar el simbolismo de los personajes de los hombres grises, los adultos, la tortuga o ponerle valor al tiempo; sin embargo, el adulto probablemente realizará una lectura mucho más crítica y entrará en un segundo nivel de profundidad, al dejar de lado la literalidad de lo narrado. De este modo, es más posible que pueda participar de la exposición a la crítica social que el autor alemán dejaba fluir en su texto.

La capacidad de presentarse y adaptarse a su lector es posiblemente uno de los rasgos más destacables y valorados de *Momo* por su público, pero también el que confiere al texto y a su traducción un carácter especial: el traductor se enfrenta aquí a un reto dual, pues debe traducir una novela concebida en su forma como un cuento para niños y niñas, pero que oculta en su narración una crítica universal al capitalismo y los ritmos de trabajo que impone en sus ciudadanos.

2. Traducir *Momo*: la problemática del lector doble

Una de las primeras tareas del traductor al trabajar con un texto enmarcado dentro de la LIJ es, de acuerdo con Klingberg (1978: 86), «that the author has in some ways considered the presumptive readers, their interests, ways of experiencing, knowledge, reading ability and so on». Este paso es primordial para poder ejecutar con éxito la traducción del texto en lengua meta, pues el perfil del lector marcará el lenguaje utilizado en la traducción, los recursos que el traductor utilice y la adaptación que este haga de la forma a la cultura meta.

Esta adaptación se ve condicionada en gran medida por la ausencia de experiencias vitales del lector infantil por las que el traductor se ve obligado a lo que Klingberg denominó «context adaptation» (Klingberg 1978: 86), es decir, adaptar el contexto cultural del texto en la lengua fuente al contexto cultural en lengua meta y esto incluye desde objetos cotidianos como mobiliario, alimentos, plantas o animales hasta nombres geográficos, de juegos infantiles, homónimos, singularidades en la pronunciación de las palabras o neologismos.

La dualidad presente en *Momo* supone un reto para el traductor en este aspecto. Por un lado, presenta las singularidades propias de la LIJ en cuanto a forma, estructura narrativa y recursos estilísticos. Por otro lado, la carga simbólica de sus elementos supone un importante estímulo para la figura del traductor, que debe adaptar contenidos a la cultura infantil en castellano.

De los recursos del traductor presentados por Klingberg para acometer la adaptación contextual (Klingberg 1978: 89) destacaremos aquellos que cuentan con un mayor índice de presencia en la traducción de *Momo*.

- a) Adaptation: The consideration given by the author (reviser, editor, etc.) to the (supposed) interests, needs, ways of experiencing, knowledge, reading ability, etc. of the presumptive readers.
- b) Context Adaptation: Adaptation of the (cultural) context of the source language to the context of the target language in order to retain the degree of adaptation of the source text.
- c) Degree of Adaptation: The degree to which a text is adapted [...] for the presumptive readers.
- d) Purification: Enlargements, polishing-up, modifications and abbreviations aimed at getting

the target text in correspondence with the values of the presumptive readers, or—in case of children's books— rather with the values or the supposed values of adults, for example, of parents. (Klingberg 1978: 89)

Tras valorar el tipo de adaptación realizada, se someterán a un análisis cualitativo los recursos utilizados por parte de las traductoras Susana Constante, responsable de la traducción en 1978, y Begoña Llovet, en 2015, siguiendo la tabla de técnicas o estrategias de traducción recogidas por la Asociación Ibérica de Estudios de Traducción e Interpretación.

La adopción por parte de las traductoras Constante y Llovet de estas estrategias traslativas responde a las distintas necesidades que presenta el texto fuente. Este estudio presenta a continuación una serie de ejemplos que recogen los tipos de estrategias utilizadas y analiza las diferentes razones que han llevado a su utilización.

Al tratarse de un relato dividido en tres partes — primera parte: Momo y sus amigos; segunda parte: los hombres grises y tercera parte: las flores de horas— se han seleccionado ejemplos pertenecientes a cada una de ellas para establecer una correlación entre el tipo de estrategias de traducción escogidas y el nivel de desarrollo del texto. Además, se ha buscado analizar si las estrategias utilizadas o el resultado de las mismas dependen del contexto sociocultural que dominaba el momento en que la traducción fue llevada a cabo, tales como códigos de buen uso del lenguaje o lenguaje políticamente correcto. Es decir, el propósito es valorar las diferencias encontradas en los textos traducidos en función de la tendencia seguida en el campo de la traducción y si estas variaciones responden a necesidades del texto o si, por el contrario, vienen impuestas por las reglas sociales imperantes en cada momento.

Para facilitar el seguimiento de este análisis se ha utilizado una misma estructura en forma de tabla en la que figuran los fragmentos del texto original y las traducciones realizadas por Constante y Llovet en orden cronológico seguidas de los resultados obtenidos. Asimismo, los términos analizados se han clasificado según la función que desarrollan dentro del texto original, a excepción de los elementos parémicos, que no ejercen ninguna función literaria explícita en el texto. Dada la extensión de la narración y las numerosas diferencias detectadas por sinonimia o cambios en las estructuras oracionales entre ambas versiones

traducidas, se presenta una selección representativa de las variaciones detectadas que contienen una complejidad que supera el nivel lingüístico y responden a los condicionantes presentados por Klingberg.

La tabla diseñada muestra en primer lugar el texto original de Michael Ende, extraído de la decimonovena edición publicada en 2024. A continuación presenta la traducción realizada por Susana Constante en la tercera edición del libro en castellano y por último, la de Begoña Llovet de 2015.

En un segundo subepígrafe se analizará la adaptación del texto contenido en una de las ilustraciones realizadas por Ende. Esta parte requiere especial atención porque nos muestra una nueva forma de adaptación del texto fuente a la lengua meta al trasladar las faltas ortográficas cometidas intencionadamente por el autor a la lengua castellana.

Para conseguir que la lengua meta resulte eficaz necesita que las traducciones se adecúen no solo a nivel gramatical y semántico, sino también a nivel cultural y social.

2.1. Análisis cualitativo de las estrategias de traducción en *Momo*

La primera parte de la novela sitúa al lector en el contexto de la novela mediante la descripción del lugar, de sus habitantes y de la propia Momo, tanto física como psicológicamente. Este es el punto en el que se pueden encontrar las primeras diferencias relevantes entre las dos traducciones que resultan reveladoras para nuestro estudio:

A) Descripción de Momo

Tabla A.1:

<i>Momo</i>	<i>Momo</i>	<i>Momo</i>
Texto fuente	Traducción de Susana Constante	Traducción de Isabel Llovet
Es sei ein Kind, ein kleines Mädchen vermutlich. (2024: 9)	Se trataba, al parecer, de una niña. (1981: 14)	Decían que era una personilla de poca edad, presumiblemente una niña. (2015: 14)

El sustantivo *Kind* en alemán tiene género neutro, por lo que Ende indica en primer término que la persona que vive en las ruinas no es un adulto. Sin embargo, la lengua española exige la atribución de un género al sustantivo *niño* o *niña*. Constante evita plasmar esta información, reduciendo la oración mientras que Llovet utiliza el término *personilla* para indicar que se trata de un menor, pero sin especificar su género.

Tabla A.2:

<i>Momo</i>	<i>Momo</i>	<i>Momo</i>
Texto fuente	Traducción de Susana Constante	Traducción de Isabel Llovet
[...] wie jedes andere Kind (2024: 16)	[...] como cualquier otro niño [...]. (1981: 20)	Momo, como cualquier otra niña de su edad [...]. (2015: 21)

Las soluciones de traducción propuestas aquí por Constante y Llovet permiten apreciar la evolución que la lengua experimenta en consonancia con la sociedad. Según la Real Academia de la Lengua se recurre cada vez más al uso de las formas del masculino y femenino, provocando desdoblamientos, «especialmente en los ámbitos político y educativo [...]». La actual tendencia al desdoblamiento indiscriminado del sustantivo en

su forma masculina y femenina va contra el principio de economía del lenguaje y se funda en razones extralingüísticas» (Real Academia Española s.f.).

A pesar de que la norma contradice lo expuesto por Llovet, pues la recomendación de la Real Academia de la Lengua es la utilización del género no marcado —el masculino— para incluir a todos los individuos de una especie, la traductora opta, no ya por el desdoblamiento, sino por utilizar el femenino al tratarse de una protagonista de género femenino y ser este un texto cuyo lector objetivo es la infancia.

A pesar de que no es el objeto de estudio de este trabajo, se puede afirmar que este debate responde, como apunta la Real Academia Española a razones extralingüísticas. Sin embargo, es importante indicar que la norma lingüística se desarrolla a partir de las innovaciones que los hablantes hacen al usar una lengua, por lo que fomentar el uso del femenino en aquellos casos en los que la intención sea utilizar el término genérico puede resultar de ayuda a su normalización e inclusión en la norma, superando los debates extralingüísticos.

B) Descripción de personajes secundarios

Tabla B.1:

<i>Momo</i>	<i>Momo</i>	<i>Momo</i>
Texto fuente	Traducción de Susana Constante	Traducción de Isabel Llovet
Auch Nino und dessen dicke Frau gehörten zu Momos Freunden [...] (2024: 16)	También Nino y su gorda mujer estaban entre los amigos de Momo [...] (1981: 21)	También Nino y su mujer, que estaba rellenita, se contaban entre los amigos de Momo [...] (2015: 21)

En este caso las dos opciones de traducción quedan claramente diferenciadas. Constante, en la edición de 1981, opta por utilizar la traducción literal del adjetivo *dick* en español. Llovet, por su parte, modula su traducción mediante el uso del adjetivo *rellenita* para referirse al exceso de peso del personaje.

Esta variación supone una muestra de la estrecha

relación entre la lengua y su contexto. En los más de treinta años transcurridos entre ambas traducciones, la sociedad se ha volcado en proteger y prevenir en la infancia los trastornos alimenticios derivados de la persecución de un ideal físico que se promueve desde el mundo de la moda, la publicidad, producciones filmicas y, en los últimos tiempos, redes sociales. Al utilizar Llovet una aposición explicativa, en la que el adjetivo del texto original se traduce por el diminutivo *rellenita*, la traductora consigue reducir el impacto de la imagen del personaje y relegar la relevancia de su descripción a un segundo plano.

Podemos encontrar una nueva variación en una descripción similar a la presentada. En este caso se trata de un compañero de juegos de Momo:

Tabla B.2.:

<i>Momo</i>	<i>Momo</i>	<i>Momo</i>
Texto fuente	Traducción de Susana Constante	Traducción de Isabel Llovet
«Ich weiß was», sagte ein dicker Junge mit einer hohen Mädchenstimme [...] (2024: 26)	—Yo sé una cosa— dijo un chico con una aguda voz de niña [...] (1981: 21)	—A mí se me ocurre algo— dijo un chico gordito con una voz aguda como de niña [...] (2015: 31)

Constante decide suprimir el calificativo *dicker* en su traducción del texto de *Momo*, pero Llovet opta por modularlo mediante el uso del diminutivo *gordito*. Esta modulación del adjetivo *gordo* busca, como en la anterior opción, mostrar una versión más amable de la descripción de este compañero de juegos de Momo.

Tabla B.3.:

<i>Momo</i>	<i>Momo</i>	<i>Momo</i>
Texto fuente	Traducción de Susana Constante	Traducción de Isabel Llovet
[...] und hätte ihn bald nicht mehr wiedererkannt, so verändert war er, nervös, mürrisch, freudlos (2024: 89).	[...] y casi no le reconocí, de tan cambiado que estaba, nervioso, gruñón (1981: 81).	[...] y casi no le pude reconocer, de lo cambiado que estaba, tan nervioso, malhumorado y amargado (2015: 98)

En esta descripción acerca de uno de los personajes secundarios, el peluquero Fusi, se puede observar cómo las dos traducciones optan por traducir el verbo *haben* en su forma de *Konjunktiv II* por el pretérito indefinido del verbo *reconocer* en el caso de Constante y por la combinación verbal «pude reconocer» en el de Llovet. Sin embargo, ninguna de ellas selecciona la forma de condicional, estableciendo así una creación discursiva que responde a un grado de adaptación independiente del lector meta, pero que se ajusta a las necesidades de la lengua española en materia de tiempos verbales.

Tabla B.4.:

<i>Momo</i>	<i>Momo</i>	<i>Momo</i>
Texto fuente	Traducción de Susana Constante	Traducción de Isabel Llovet
Als Nächsten besuchte Momo den Wirt Nino und seine dicke Frau. [...] Ihr dickes Gesicht glänzte von Schweiß (2024: 92).	A continuación, Momo fue a ver al tabernero Nino y a su gorda mujer. [...] Su gorda cara relucía de sudor (1981: 83).	Al día siguiente al que visitó Momo fue a Nino, el tabernero, y a su regordeta mujer. [...] Su cara regordeta estaba bañada de sudor (2015: 101-102).

Las diferencias en cuanto a técnicas de traducción utilizadas entre la traducción de Constante y la de Llovet se mantienen a lo largo de la narración. Constante recurre de nuevo a la literalidad al traducir los fragmentos descriptivos de la narración, mientras Llovet prefiere reemplazar el adjetivo *gorda* por *regordeta*, una versión que aporta matices más amables a la descripción del personaje.

Tabla B.5.:

<i>Momo</i>	<i>Momo</i>	<i>Momo</i>
Texto fuente	Traducción de Susana Constante	Traducción de Isabel Llovet
Woher soll ich das Geld nehmen, wenn ich aus meinem Lokal ein Asyl für arme alte Tatterer mache? (2024: 93-94).	¿De dónde quieres que saque el dinero si convierto mi taberna en un asilo para viejos chochos? (1981: 85).	¿De dónde voy a sacar el dinero si convierto mi local en un asilo para viejos chochos? (2015: 103)

La traducción de «arme alte Tatterer» permite observar el alto grado de adaptación que requiere la narración de Momo. Tanto Constante como Llovet han optado por el sintagma «viejos chochos».

El término *chocho* es una palabra polisémica que aúna significados de diferentes áreas: alimentario en su acepción de altramuz o peladilla, como adjetivo derivado del verbo *chochar*, en su expresión de asombro o alegría o biológico en su acepción más vulgar para designar la vulva o vagina (Real Academia Española s.f.).

Ambas traductoras describen con este sintagma al grupo de clientes habituales que el personaje de Nino atiende habitualmente en su negocio. El uso de este término permite al lector, tanto infantil como adulto, comprender de forma más concreta el tipo de clientela que acude a la taberna de Nino, descartando la acepción que aporta la definición estricta del término *chochar*, definida por la Real Academia Española como «mostrar debilitadas las facultades mentales

por efecto de la edad» (Real Academia Española s.f.) y sustituyéndola por la imagen que la sociedad ha instaurado sobre este término, relacionándolo con el imaginario popular que refiere a una persona de edad avanzada y con poca vitalidad. En este caso, ambas traductoras han optado por modular el texto en lengua meta para favorecer la comprensión del texto y ayudar al lector infantil a generar el contexto que se vivía en la taberna del personaje.

En cuanto a lo referido a traducciones de lugares y objetos, se puede afirmar que esta también ha sido motivo de diferentes adaptaciones que responden a términos culturales y no sociales:

C) Descripción de lugares y objetos

Tabla C.1.:

<i>Momo</i>	<i>Momo</i>	<i>Momo</i>
Texto fuente	Traducción de Susana Constante	Traducción de Isabel Llovet
Die Sitzreihen für die Zuschauer lagen stufenförmig übereinander wie in einem gewaltigen Trichter (2024: 7).	Las filas de asientos para los espectadores estaban escalonados como en un gran embudo (1981: 11).	Las filas de asientos para los espectadores estaban dispuestas de manera escalonada, una encima de la otra, como en un gigantesco embudo (2015: 11).

Llovet amplifica su traducción con paráfrasis explicativas, a diferencia de Constante, para facilitar la creación de una imagen del lugar en la mente del lector infantil. Llovet opta por este recurso de traducción en repetidas ocasiones a lo largo de la narración:

Tabla C.2.:

<i>Momo</i>	<i>Momo</i>	<i>Momo</i>
Texto fuente	Traducción de Susana Constante	Traducción de Isabel Llovet

Einer von ihnen, [...], baute sogar einen kleinen steinernen Herd. Ein rostiges Ofenrohr wurde auch aufgetrieben (2024: 13).	Uno de ellos, [...], construyó incluso un pequeño hogar. También encontraron un tubo de chimenea oxidado (1981: 17).	Uno de ellos, [...], incluso construyó un pequeño hogar de piedra donde cocinar. Alguien trajo un tubo oxidado de chimenea (2015: 18).
--	--	--

Llovet precisa qué uso se le va a dar al hogar para clarificar a qué objeto se refiere dando respuesta a dos necesidades: la primera es de tipo estilístico y la segunda es de contextualización del lenguaje.

Por un lado, el término *chimenea* es utilizado en la siguiente oración, por lo que se evita su repetición empleando su sinónimo *hogar*, que se define como «sitio donde se hace la lumbre en las cocinas, chimeneas, hornos de fundición, etc.» (Real Academia Española s.f.).

Por otro lado se puede observar que el uso de la acepción de *hogar* como lugar para cocinar está cayendo en desuso en el círculo de la infancia frente a su segunda acepción que la define como «casa o domicilio» (Real Academia Española s.f.) por lo que se hace necesaria una aposición que ayude al lector infantil a comprender el mensaje en su totalidad y evitar malentendidos o confusiones que dificulten la comprensión del texto.

Tabla C.3.: Descripción de lugares y objetos

<i>Momo</i> Texto fuente	<i>Momo</i> Traducción de Susana Constante	<i>Momo</i> Traducción de Isabel Llovet
Ein alter Schreiner nagelte aus ein paar Kistenbrettern ein Tischchen und zwei Stühle zusammen. (2024: 13).	Un viejo carpintero construyó con unas cajas una mesa y dos sillas. (1981: 17).	Un viejo carpintero construyó una mesita y dos sillas atornillando algunos listones de unas cajas de madera. (2015: 18).

En este ejemplo, frente a la traducción de Constante que tiende a la literalidad, Llovet detalla cómo se han construido la mesita y las sillas. Esta aclaración nace del cambio vivido en materias de embalajes en la sociedad actualmente, en la que la mayoría de embalajes están realizados con cartón. No debemos olvidar que esta adaptación se debe a la apreciación que hace Llovet del lector en lengua meta, quien no tiene la apreciación del contexto en el que fue escrito el texto original y a quien le resulta difícil concebir que un carpintero pueda construir una mesita y unas sillas con cartón porque, en su propia experiencia vital, las cajas de embalaje que conoce en su día a día son de cartón.

Junto a estas adaptaciones culturales se puede encontrar en *Momo* un reto todavía mayor: la traducción de unidades paremiológicas. Esta es probablemente la traducción más compleja en un texto perteneciente a la literatura infantojuvenil, pues debe responder a dos requerimientos de igual prevalencia: por un lado, la necesidad de adaptar al contexto infantil el mensaje implícito en un refrán, dicho popular o proverbio, pues ninguno de ellos debe entenderse de forma literal; por otro lado, la búsqueda de una equivalencia en la cultura meta dificulta aún más si cabe la tarea traductora. En este caso el traductor deberá analizar la función de esta paremia dentro del texto fuente y valorar si su uso responde no solo al contexto lingüístico en el que está inscrito, sino también a razones fonéticas o dialectales.

D) Traducción de paremias

Tabla D.1.:

<i>Momo</i> Texto fuente	<i>Momo</i> Traducción de Susana Constante	<i>Momo</i> Traducción de Isabel Llovet
So wie man sagt: «Alles Gute!» oder «Gesegnete Mahlzeit!» oder «Weiß der liebe Himmel!», genauso sagte man also bei allen möglichen Gelegenheiten: «Geh doch zu Momo!» (2024: 16).	Igual que se dice: «¡Buena suerte!», o «¡Que aproveche!», o «¡Y qué sé yo!», se decía, en toda clase de ocasiones: «¡Vete con Momo!» (1981: 19-20).	Así como se dice: «¡Que te vaya bien!» o «¡Que aproveche!» o «¡Dios sabe!», justo así se pronunciaba esta frase en todas las ocasiones posibles: «¡Vete a ver a Momo!» (2015: 21).

Aunque las opciones escogidas por las traductoras son diferentes, ambas coinciden en buscar el equivalente basándose en el significado y no en la forma, pues las expresiones plasmadas en el texto original no están contextualizadas. La diferencia más notable en las traducciones presentadas radica en el refrán «Weiß der liebe Himmel!» vinculado al ámbito religioso. Constante opta por una traducción sin connotaciones religiosas al trasladarlo a su equivalente en significado como expresión de duda. Llovet, por su parte, opta por una solución que recoja también el sentir religioso en la lengua española con la expresión «¡Dios sabe!».

Tabla D.2.:

<i>Momo</i>	<i>Momo</i>	<i>Momo</i>
Texto fuente	Traducción de Susana Constante	Traducción de Isabel Llovet
«Wer nichts wird, wird Wirt» (2024: 20).	«Venteros y gatos, todos latros» (1981: 23).	«El que vale vale, y el que no... a tabernero». (2015: 25).

Este refrán alemán presenta tres dificultades para su traducción al español dentro del ámbito de la traducción literaria: significado, fonética y ámbito de uso de la vida cotidiana al que se refiere. En su traducción de *Momo* Constante valora los tres aspectos de forma diferencial y con el recurso escogido consigue mantener dos de ellas: conservar el ámbito de uso y preservar la carga fonética al buscar un homólogo en español que le permita aproximarse a la sonoridad del texto en alemán. Llovet, por su parte, actualiza el conjunto paremiológico atendiendo únicamente a cuestiones de significado. El refrán «venteros y gatos, todos latros» relaciona la figura de los taberneros y los gatos con la mentira y, a pesar de que consigue mantener la melodía y la presencia de la figura del tabernero es coincidente en ambas lenguas, el significado no es el que Ende buscaba en su opción original. El dicho popular «Wer nichts wird, wird Wirt» hace referencia en alemán a las capacidades intelectuales de una persona y refiriéndose al oficio de tabernero como uno en el que no hace falta mostrar unas capacidades intelectuales sobresalientes. Llovet

aporta este significado utilizando el dicho popular «el que vale vale, y el que no ...» completándolo con el oficio de tabernero, consiguiendo así la equivalencia entre ambos dichos populares.

Esta dificultad en conseguir una traslación en lengua meta que permita al lector apreciar todos los matices del texto original se ve complementada en el caso de *Momo* con las ilustraciones que aparecen en la narración original.

Es importante indicar que estas ilustraciones están realizadas para aportar apoyo visual a objetos muy determinados de la narración, como por ejemplo jarrones, cigarrillos o telas de araña. Sin embargo, a lo largo de la segunda parte de la narración existe una ilustración que revela los mensajes escritos en pancartas por Momo y sus amigos para reivindicar la concepción del tiempo que hacen los adultos una vez han seguido los consejos de los hombres grises. En los carteles Ende plasma la ortografía que él, como adulto, considera típica de un menor, constatando así la apreciación realizada por Shavit con la que señala los dos principios sobre los que se basa la traducción de los textos infantiles:

an adjustment of the text to make it appropriate and useful to the child, in accordance with what society regards [...] as educationally 'good for the child'; and an adjustment of plot, characterization, and language to prevailing society's perceptions of the child's ability to read and comprehend (Shavit 2006: 26)

E) Traducción que imita el lenguaje escrito de los niños:

A continuación se detalla una transcripción de los mensajes que aparecen en la ilustración:

Tabla E.1.:

<i>Momo</i>	<i>Momo</i>	<i>Momo</i>
Texto fuente	Traducción de Susana Constante	Traducción de Isabel Llovet
Zeit spahren? Aber für wehn? (2024: 121).	¿Aorrar tiempo? Pero ¿para quien? (1981: 105).	? Aorrar tiempo? Pero ¿para quien? (2015: 129).

?Warum? ?Hapt ihr keine Zeit? wir kinder sagen euch bescheit! komt bitte alle zur grosen fersammlung. nechsten sonntag um 6 im alten anfiteather. (2024: 121).	¿Porque? ?No teneis tienpo? Nosotros los niños hos avisamos veniz todos por favor a la gran reunion el prosimo domingo a las 6 en el biejo anfiteatro (1981: 105).	¿Porque? ¿No teneis tienpo? Nosotros los niños hos avisamos veniz todos por favor a la gran reunion el prosimo domingo a las 6 en el biejo anfiteatro (2015: 129).
!achtung! ihr wichtig geht um eure zeit und wo sie bleibd ein groses geheimnis! aber wir sagens euch! (2024: 121).	¡Atencion! Inportante! Trata de buestro tiempo donde se queda un gran secreto pero os lo decimos ! (1981: 105).	Atencion! Inportante se trata de vuestro tiempo donde se queda gran secreto pero os lo decimos! (2015: 129).
Sontag um sechs (2024: 121).	Los domingos a las seis (1981: 105).	Los domingos a las seis (2015: 129).
Komm am so[nntag] im ampfiteater (2024: 121).	Ven el do[mingo] en el anfiteatro (1981: 105).	Venid el domingo anfiteatro (2015: 219)
eure kinder rufen laut: eure zeit wirt euch geklaut! (2024: 121).	Buestros hijos gritan fuerte nos roban buestro tiempo (1981: 105).	Buestros hijos gritan fuerte Hos roban vuestro tiempo! (2015: 219)

Se pueden apreciar en estos mensajes abundantes faltas de ortografía tanto en alemán como en español. En la lengua alemana el texto remite a faltas ortográficas producidas por la transcripción de las palabras de forma fonética, como por ejemplo *bescheit*, *Ampfiteater* o *Fersammlung* y en español mediante el intercambio de las letras *b* y *v*, ausencia de tildes, presencia de la letra *h* en el pronombre personal *os* o de *n* delante del fonema *p*.

Es necesario subrayar que los textos en alemán buscan reproducir un sonido rítmico: «Habt ihr keine Zeit? Wir Kinder sagen euch Bescheid!» y «Eure Kinder rufen laut: Eure Zeit wird euch geklaut»³ (Ende 2024).

La complejidad en la traducción de estos mensajes radica en trasladar las faltas de ortografía y el ritmo fonético de los mensajes utilizados por los niños, imitando el ideal de ortografía infantil que Ende transmite en su obra y adaptándolo a la lengua castellana. Tanto Constante como Llovet dejan de lado la parte fonética para centrarse en la traslación de las faltas de ortografía, manteniendo la literalidad como estrategia en su traducción y consiguiendo de este modo el mismo efecto de espontaneidad y realismo que ofrece la obra en lengua alemana. En el caso de la lengua castellana, las faltas que trasladan las dos traductoras imitan la estrategia utilizada por Ende en el texto original: prevalece la ejecución fonética sobre la norma ortográfica, pero adaptándolas a las grafías españolas; de esta manera escriben el pronombre *os* con *h*, intercambian las consonantes bilabiales *b* y *v* o confunden el uso de las consonantes *m* y *n* delante de la letra *p*.

No obstante, esta adaptación literal pasa totalmente desapercibida para el lector quien, al desconocer el texto en lengua alemana, no aprecia la carencia de ritmo en los eslóganes utilizados en las pancartas y sobreentiende que se trata de mensajes escritos por niños en proceso de adquisición de una correcta ortografía.

La suma de este registro de recursos de traducción nos permite tomar perspectiva de los cambios más acusados en cuanto a tendencias en la traducción de la LIJ y analizar las causas que obligan a estas modificaciones.

(3) Para facilitar la lectura del texto, solo se han mantenido las faltas ortográficas en la tabla que sirve de base para el análisis y contraste del texto fuente y las traducciones.

3. Conclusiones

El análisis en profundidad de las versiones traducidas que Constante y Llovet hacen de la obra de Michael Ende, *Momo oder die seltsame Geschichte von den Zeit-Dieben und von dem Kind, das den Menschen die gestohlene Zeit zurückbrachte*, constata la teoría inicial que sostiene este trabajo: la evolución de la traducción se produce de forma paralela a la evolución de la sociedad y supone un ejemplo representativo del desarrollo que ha tenido la práctica traductora en la LIJ. En este sentido, para conseguir que la lengua meta resulte eficaz necesita que las traducciones se adecúen no solo a nivel gramatical y semántico, sino también a nivel cultural y social.

Las traducciones realizadas por Constante y Llovet son representantes de la tendencia que la traductología ha tenido en cada momento, como los resultados del análisis ratifican.

Por un lado, Constante utiliza una combinación de traducción literal y reducción en las descripciones, tanto de personajes como de lugares, a diferencia de Llovet, quien recurre a la modulación y la amplificación y no presenta ningún elemento reducido o elidido en su trabajo. Este hecho nos lleva a remarcar que la evolución de los estudios de la traducción y el interés que ha despertado recientemente el estudio

de este ámbito de trabajo en la LIJ han favorecido la flexibilidad en las traducciones y, posiblemente, la mejora en la recepción por parte del lector de los textos de llegada. Siendo esta un área que se consideraba menor, las estrategias traductorales utilizadas confieren al texto una variedad de recursos que lo enriquecen, ofreciendo a los lectores la oportunidad de nutrirse de las paráfrasis explicativas, nuevos conceptos y marcas culturales que los traductores ponen a su disposición.

El análisis contrastivo diacrónico realizado entre ambas traducciones sirve para exponer no solo los recursos utilizados, sino también para comprender cómo los preceptos desarrollados por Klingberg (1978: 89) mantienen su vigencia y son necesarios a la hora de comprender las traducciones de la LIJ de forma global. Constante y Llovet consiguen aproximar la obra de Ende a la lengua y cultura españolas, pues consiguen trasladar los presupuestos de interés que el autor atribuye a los más jóvenes, manteniendo un alto grado de adaptación lingüístico y cultural. Sin embargo, la traducción de Llovet sirve de modelo de cómo el estudio y análisis de las técnicas de traducción aplicadas a la literatura infantil y juvenil sirven para enriquecer y, posiblemente, permitir una mejor comprensión de las obras pertenecientes al género de la literatura infantil, contextualizándolas al lenguaje y la sociedad actuales.

Bibliografía

- Asociación Ibérica de Estudios de Traducción e Interpretación (s.f.).** *Técnicas/estrategias de traducción: Entrada*. AIETI. Recuperado el 23 de octubre de 2025, de https://www.aieti.eu/enti/techniques_SPA/entrada.html#titolo-01
- Ende, M. (2024).** *Momo oder die seltsame Geschichte von den Zeit-Dieben und von dem Kind, das den Menschen die gestohlene Zeit zurückbrachte*. (19ª ed.). Thienemann-Esslinger Verlag. (Trabajo original publicado en 1973).
- Ende, M. (1981).** *Momo o la extraña historia de los ladrones del tiempo y de la niña que devolvió el tiempo a los hombres* (Traducción de S. Constante). Ediciones Alfaguara. (Trabajo original publicado en 1973).
- Ende, M. (2004).** *Jim Knopf und die Wilde 13* (Edición especial). Thienemann Verlag. (Trabajo original publicado en 1973).
- Ende, M. (2015).** *Momo* (Traducción de B. Llovet Barquero) Penguin Random House Grupo Editorial. (Trabajo original publicado en 1973).
- Ende, M. (2020).** *Jim Knopf und Lukas der Lokomotivführer*. (18ª ed.). Thienemann-Esslinger Verlag.
- Gasol, A., y Lissón, A. (1989).** *Realismo... ¿con* apellido? *Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, 2(4), pp. 20–27. [clij-cuadernos-de-literatura-infantil-y-juvenil-115/](https://doi.org/10.12795/mAGazin.2025.133.07)
- Hirano, C. (2006).** Eight Ways to Say You: The Challenge of Translation. En G. Lathey (Ed.), *The Translation of Children's Literature: A Reader* (pp. 225–231). Marston Book Services.
- Hoffmann, D. (2006).** *Arbeitsbuch Deutschsprachige Prosa seit 1945*. Band 2. Narr Francke Attempto.
- Klingberg, G. (1978).** The Different Aspects of Research into the Translation of Children's Books and Its Practical Application. En S. Amor, G. Klingberg y M. Ørving (Eds.), *Children's Books in Translation. The Situation and the Problems* (pp. 84–89). Almqvist & Wiksell International.
- Lozano, B. (2019).** *La traducción de la LIJ: retos creativos, condicionantes socioculturales e influencia en la LIJ nacional y el idiolecto autorial*. Tesis Doctoral. Universitat d'Alacant/Universidad de Alicante. <http://hdl.handle.net/10045/97629>
- Marcelo, G. (2007).** *Traducción de las referencias culturales en la literatura infantil y juvenil*. Peter Lang.
- Nikolajeva, M. (1996).** *Children's literature comes of age: toward a new aesthetic*. Garland Publishing.
- O'Connell, E. (2006).** Translating for Children. En G. Lathey (Ed.), *The Translation of Children's Literature: A Reader* (pp. 15–24). Marston Book Services Limited.
- Real Academia Española.** Chocho. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado el 12 de julio de 2025, de <https://dle.rae.es/chocho>
- Real Academia Española.** Hogar. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado el 12 de julio de 2025, de <https://dle.rae.es/hogar>
- Real Academia Española.** Ciudadanos. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado el 12 de julio de 2025, de <https://www.rae.es/espanol-al-dia/los-ciudadanos-y-las-ciudadanas-los-ninos-y-las-ninas>
- Ruzicka Kenfel, V. (1993).** *Michael Ende: Una aproximación crítica a su obra*. Promociones y Publicaciones Universitarias.
- Woesler, W. (2002).** *Deutsche Gegenwartsliteratur. Lyrik (1968–2000). Darstellung und Textbeispiele*. Bochum Universitätsverlag.
- Zohar, S. (2006).** Translation of Children's Literature. En G. Lathey (Ed.), *The Translation of Children's Literature: A Reader* (pp. 25–40). Marston Book Services.



Magazin

REVISTA DE GERMANÍSTICA INTERCULTURAL

La serie *Los Cinco* retraducida en el siglo XXI: la recepción de la novela *Five on a Treasure Island* en alemán y español

The series *The Famous Five* retranslated in the 21st century: the reception of the novel *Five on a Treasure Island* in German and Spanish

Pino Valero Cuadra
Universidad de Alicante
pino.valero@ua.es
<https://orcid.org/0000-0001-9749-8332>

Recibido: 18/07/2025

Aceptado: 26/10/2025

DOI: <https://dx.doi.org/10.12795/mAGAzin.2025.i33.08>

Resumen:

El objetivo del presente estudio es analizar las diferencias principales que encontramos entre la exitosa serie *The Famous Five*, de Enid Blyton, y sus respectivas traducciones en lengua española y alemana desde su publicación en los años cincuenta hasta la actualidad, lo que ejemplificamos en uno de sus volúmenes más emblemáticos: *Five on a Treasure Island*, el primero de la colección. De esta manera, hemos procedido a comparar títulos, portadas y fragmentos con el fin de confirmar que la corrección política ha conducido a reediciones (que no retraducciones) de las novelas de Enid Blyton en español y alemán que eliminan elementos políticamente incorrectos de sus obras, como los contenidos sexistas o racistas. Se trata de un estudio comparativo-descriptivo de tipo cualitativo que se apoya parcialmente en las teorías de la traducción feminista (von Flotow 1997) y para el que seguimos el modelo de análisis de Marjanovic (2014).

Palabras clave: *Los Cinco*, corrección política, sexismo, manipulación, retraducción-reedición

Abstract:

The aim of this study is to analyze the main differences between Enid Blyton's successful series *The Famous Five* and its respective translations into Spanish and German from its publication in the 1950s to the present day, which we exemplify in one of its most emblematic volumes: *Five on a Treasure Island*, the first of the collection. In this way, we proceed to compare titles, covers and fragments in order to confirm that political correctness has led to reeditions (not retranslations) of Enid Blyton's novels in Spanish and German that eliminate politically incorrect elements from her works, such as sexist or racist content. This is a qualitative comparative-descriptive study that is partially supported by feminist translation theories (von Flotow 1997) and for which we follow Marjanovic's (2014) model of analysis.

Keywords: *The Famous Five*, political correctness, sexism, manipulation, retranslation-reedition

E

l objetivo del presente estudio es presentar y analizar las principales diferencias que encontramos entre la exitosa serie *The Famous Five*, de la escritora británica Enid Blyton, todo un clásico de la literatura infantil y juvenil (LIJ), y sus respectivas traducciones en lengua española y alemana desde la publicación de los libros originales en los años cuarenta hasta la actualidad. Para ello vamos a utilizar como ejemplo uno de sus volúmenes más emblemáticos: *Five on a Treasure Island*, el primer libro de la colección, que recibió en español y alemán los títulos de *Los Cinco* y *el tesoro de la isla* y *Fünf Freunde erforschen die Schatzinsel*, respectivamente.

Ambas traducciones, como el resto de volúmenes de la serie, han sido reeditadas en varias ocasiones, pues, como es sabido, en los últimos años ha habido una tendencia a revisar las ediciones y traducciones de las obras de LIJ de forma que se eliminan en ellas aspectos considerados políticamente incorrectos y, por tanto, susceptibles de ser suprimidos en obras supuestamente destinadas a la educación de los más jóvenes. En el caso de la serie *Los Cinco*, que está protagonizada por cuatro jóvenes, dos chicos y dos chicas, y un perro, los estereotipos sexistas están muy presentes, pues, en el caso de las muchachas, una de ellas, Ana, es muy femenina y parece responder al cliché de chica débil necesitada de protección por parte de los varones, mientras que la segunda es muy masculina y exige ser llamada George en lugar de por su nombre de pila: Georgina (Jorge y Jorgina en español). Su atuendo también responde a lo que se entiende por masculino y siempre se muestra valiente y decidida frente a la *debilidad* de Ana. Esto, que, en realidad, y visto con los ojos de hoy, no deja de ser muy moderno para su época (se podría considerar que es una potencial niña *trans*), viene acompañado de situaciones y comentarios que hoy se consideran sexistas y que se han eliminado o suavizado, tanto en las ediciones más modernas de las novelas de Enid Blyton, como en las respectivas traducciones a otros idiomas (Soriano y Rodríguez 2023). Es lo que podemos observar en el caso del español en ejemplos como el siguiente (Valero Cuadra 2022: 103, reseñado previamente por Herranz 2018: 44):

Texto original (1961) [EN]	Texto original modificado (2010) [EN]	Texto meta (1970) [ES]	Texto meta modificado (2016) [ES]
The girls helped with the housework and the boys cycled to Kirrin.	The four children helped with the housework and cycled to Kirrin.	Mientras las niñas ayudaban a hacer el trabajo de la casa, por su parte, los muchachos iban todas las mañanas en sus bicicletas al pueblo.	Los cuatro chicos ayudaban a hacer el trabajo de la casa y por la mañana iban en sus bicicletas al pueblo.

Tabla 1. Ejemplo de eliminación de contenido sexista de la saga de literatura juvenil Los Cinco.

Como podemos observar, en la reedición inglesa de la novela realizada en 2010 se ha suprimido la división sexista de labores entre los niños y las niñas, lo que sucede asimismo en las respectivas traducciones al español.

De esta manera, el objetivo de este trabajo es analizar si también se han producido este tipo de cambios en las traducciones alemanas de la citada novela y en qué medida. Además, todo ello se enmarcaría parcialmente en la tendencia traductológica denominada “traducción feminista” (von Flotow 1997), que pretende eliminar cualquier tipo de sesgo de género en obras literarias, una de las principales marcas de la incorrección política, muy especialmente, en aquellas que van dirigidas a un público infantil y juvenil en sus traslaciones a otras lenguas y culturas. Así *avisaba* la prensa en 2016 de este cambio en las versiones españolas de las novelas de Enid Blyton (Hevia 2016):

Vuelven los viejos libros de Enid Blyton. Es fácil que el reciente lanzamiento en las librerías de las historias de *Los Cinco*, con sus portadas coloristas y puestas al día despierte la nostalgia en más de un padre, o de un abuelo (porque los primeros títulos datan de los años 40 (aunque en España

solo se popularizaron en los 60). Regresan aquellas historias de niños campando por islas, valles, túneles secretos, campamentos y páramos sin la molesta presencia de los adultos y sin que les falte una cesta de merienda y la ayuda inestimable de su mascota. Leerlas es aprender que hubo un tiempo en que los pequeños solían jugar al aire libre, toda una rareza en estos tiempos de amigos virtuales, teléfonos inteligentes e internet. Hasta ahí todo perfecto, pero el tema tiene su cruz. Y tiene que ver con el choque frontal contra la corrección política.

Este mismo fenómeno de manipulación aquí descrito habría sucedido en Alemania en la década de los noventa, como se detalla en el resumen que encontramos en el repositorio bibliográfico de la Universidad de Viena del único estudio que analiza el fenómeno de la adaptación alemana de la serie *The Famous Five* a los tiempos de la corrección política (Marjanovic 2014):

Enid Blyton ist ein Phänomen, an dem seit über 50 Jahren kaum ein Kind vorbeikommt. Die Serie „Fünf Freunde“ erscheint seit 1953 auf Deutsch und erfreut sich seither ungebrochener Beliebtheit. Allerdings lesen heutige Leser einen anderen Text, als Enid Blyton geschrieben hat. Die vorliegende Arbeit untersucht, warum die Fünf Freunde in den Neuausgaben Jeans tragen, die Buben beim Abwaschen helfen und die wilde Jo kein „Zigeunermädchen“ mehr ist¹.

Así pues, como acabamos de leer y anticipábamos más arriba, los aspectos censurados se centran en aquellos relativos a cuestiones sexistas (los varones también friegan), racistas (ya no se compara a Jorge con una salvaje chica gitana) o de modernidad en el vestir. Por eso, en ese mismo resumen se explica de la siguiente manera cómo se introdujeron dichos cambios en las versiones alemanas de la saga:

In den 90er Jahren wurden die Texte überarbeitet, die Übersetzungen vereinheitlicht und an „das heutige Publikum“ angepasst, was sich u. a. darin äußert, dass die Fünf Freunde jetzt eine moderne „Jugendsprache“ sprechen, die in ihrer antiquierten Welt wie ein Fremdkörper wirkt. Außerdem wurden die Geschichten an gegenwärtige Vorstellungen von

politischer Korrektheit und Gendergerechtigkeit angepasst, jedoch mit eher zweifelhaften Ergebnissen. Denn obwohl sich die Mädchen öfter verbal gegen die Buben behaupten, bleiben sie auch in der Neubearbeitung nur zu oft vom eigentlichen Abenteuer ausgeschlossen, aus keinem anderen Grund, als dass sie Mädchen sind. Gleiches gilt für die Darstellung von „Zigeunern“ und Ausländern.

Así, según esta descripción, los intentos de las editoriales por eliminar los aspectos políticamente incorrectos de la serie *The Famous Five* parecen haberse quedado en la superficie y no afectan en lo esencial a la trama de los libros, con lo que algunos aspectos machistas o racistas se mantienen en ellos, tal y como analizamos a continuación.

1. Un clásico juvenil inglés traducido al español y al alemán.

La serie *The Famous Five* constituye uno de los grandes clásicos de la literatura juvenil occidental y, como tal, ha servido como fuente de inspiración a otros autores. Así lo expresa Herranz (2018: 4):

Estas novelas se comercializarían por primera vez en Reino Unido con la editorial Hodder & Stoughton (Medina 2017). Gillem Medina (2007), en su libro *Siempre quise ser uno de Los Cinco*, considera que, con esta colección, Blyton sentó las bases de la novela juvenil de misterio, género que retomarían muchos autores después de ella.

La novela *Five on a Treasure Island*, objeto de estudio de este trabajo, constituye el primer volumen de los 21 que componen toda la serie de *The Famous Five*, que fueron publicados entre 1942 y 1963 en inglés.

Como podemos observar en la siguiente tabla, las versiones en lengua alemana vieron la luz entre 1953 y 1967, mientras que en español no llegaron al mercado hasta 1964, con la publicación, precisamente, de la novela objeto de estudio: *Los Cinco y el tesoro de la isla*, el primer volumen de la serie; la última traducción llegó a las librerías de nuestro país en 1972:

(1) <https://phaidra.univie.ac.at/detail/o:1266383>

<i>Five on a Treasure Island</i>	1942	<i>Fünf Freunde erforschen die Schatzinsel</i>	1953	<i>Los Cinco y el tesoro de la isla</i>	1964
<i>Five Go Adventuring Again</i>	1943	<i>Fünf Freunde auf neuen Abenteuern</i>	1953	<i>Otra aventura de los Cinco</i>	1968
<i>Five Run Away Together</i>	1944	<i>Fünf Freunde auf geheimnisvollen Spuren</i>	1954	<i>Los Cinco se escapan</i>	1968
<i>Five Go to Smuggler's Top</i>	1945	<i>Fünf Freunde auf Schmugglerjagd</i>	1954	<i>Los Cinco en el cerro del contrabandista</i>	1969
<i>Five Go Off in a Caravan</i>	1946	<i>Fünf Freunde beim Wanderzirkus</i>	1955	<i>Los Cinco en la caravana</i>	1971
<i>Five on Kirrin Island Again</i>	1947	<i>Fünf Freunde auf der Felseninsel</i>	1955	<i>Los Cinco otra vez en la Isla de Kirrin</i>	1968
<i>Five Go Off to Camp</i>	1948	<i>Fünf Freunde im Zeltlager</i>	1955	<i>Los Cinco van de camping</i>	1966
<i>Five Get into Trouble</i>	1949	<i>Fünf Freunde geraten in Schwierigkeiten</i>	1955	<i>Los Cinco se ven en apuros</i>	1969
<i>Five Fall into Adventure</i>	1950	<i>Fünf Freunde helfen ihrem Kameraden</i>	1958	<i>Los Cinco frente a la aventura</i>	1966
<i>Five on a Hike Together</i>	1951	<i>Fünf Freunde auf großer Fahrt</i>	1958	<i>Un fin de semana de Los Cinco</i>	1969
<i>Five Have a Wonderful Time</i>	1952	<i>Fünf Freunde und ein Zigeunermädchen ¹</i>	1964	<i>Los Cinco lo pasan estupendo</i>	1968
<i>Five Go Down to the Sea</i>	1953	<i>Fünf Freunde verfolgen die Strandräuber</i>	1961	<i>Los Cinco junto al mar</i>	1968
<i>Five Go to Mystery Moor</i>	1954	<i>Fünf Freunde im Nebel</i>	1962	<i>Los Cinco en el páramo misterioso</i>	1972
<i>Five Have Plenty of Fun</i>	1955	<i>Fünf Freunde jagen die Entführer</i>	1961	<i>Los Cinco se divierten</i>	1969
<i>Five on a Secret Trail</i>	1956	<i>Fünf Freunde wittern ein Geheimnis</i>	1962	<i>Los Cinco tras el pasadizo secreto</i>	1968
<i>Five Go to Billycock Hill</i>	1957	<i>Fünf Freunde als Retter in der Not</i>	1959	<i>Los Cinco en Billycock Hill</i>	1969
<i>Five Get into a Fix</i>	1958	<i>Fünf Freunde im alten Turm</i>	1960	<i>Los Cinco en peligro</i>	1970

<i>Five on Finniston Farm</i>	1960	<i>Fünf Freunde und das Burgverlies</i>	1965	<i>Los Cinco en la granja Finniston</i>	1972
<i>Five Go to Demon's Rocks</i>	1961	<i>Fünf Freunde auf dem Leuchtturm</i>	1962/ 1967	<i>Los Cinco en las Rocas del Diablo</i>	1970
<i>Five Have a Mystery to Solve</i>	1962	<i>Fünf Freunde machen eine Entdeckung</i>	1966	<i>Los Cinco han de resolver un enigma</i>	1969
<i>Five are together again</i>	1963	<i>Fünf Freunde und der Zauberer Wu</i>	1967	<i>Los Cinco juntos otra vez</i>	1972

Tabla 2. Listado de la serie The Famous Five en inglés, alemán y español.

La colección fue publicada en España por Editorial Juventud y hubo varias reediciones, pues «en 1995 se publicó en España una serie de televisión sobre *Los Cinco* y, aprovechando el éxito de la misma, se volvió a relanzar la colección» (Herranz 2018: 6).

Varios años después, en 2011, RBA, un grupo de comunicación español fundado en Barcelona en 2007, publicó la colección retomando el diseño antiguo de las portadas, ilustradas por José Correrías; en 2016, la Editorial Juventud volvió a publicar los libros modificando el texto a partir de la misma traducción, obra de Juan Ríos de la Rosa², adecuándola al momento actual e introduciendo nuevas ilustraciones, ahora de la mano de Marina Vidal. Así lo resume Herranz (2018: 4):

La primera versión de uno de estos libros traducidos al castellano se publicó en España en 1964 por la Editorial Juventud. Las traducciones de los libros corrieron a cargo de diferentes traductores, que se encargaron de transmitir las aventuras de estos cuatro niños y su mascota a varias generaciones de españoles. En el año 2016, Editorial Juventud, siguiendo el precedente británico de cambiar parte del texto de los libros en 2010, decidió modificar parcialmente el contenido de estas primeras ediciones con el fin de adaptar los libros a los tiempos de hoy y crear un texto en el que imperase la corrección política, algo que parece ser no aparecía ni en los libros británicos originales, ni en las primeras traducciones al castellano.

Vemos el reflejo de esta evolución descrita por Herranz en algunas de las portadas de la novela en inglés, español y alemán en sus sucesivas ediciones y reediciones, un aspecto que, como explica también

Marjanovic, es uno de los primeros en los que se reflejan cambios con el paso de los años:

Sowohl die englischen als auch die deutschen Texte wurden im Laufe der Zeit überarbeitet, „**an das heutige Publikum angepasst**“. Das äußert sich zunächst vor allem an der äußeren Aufmachung der Bücher. Auf Englisch gibt es zahlreiche Ausgaben, mit und ohne Illustrationen, nostalgische, und welche mit den Kindern aus der TV-Serie auf dem Cover. Allerdings haben auch die nostalgischen Ausgaben bearbeitete Texte (Marjanovic 2014: 6).

a) Inglés



Imagen 2. Primera edición de 1942

(2) Es interesante destacar que son varios los traductores de estos volúmenes. Algunos de los más conocidos son: Antonio de Quadras Martínez, María Victoria Oliva, Federico Ulsamer, Isabel Ulsamer o Eulalia Boda.

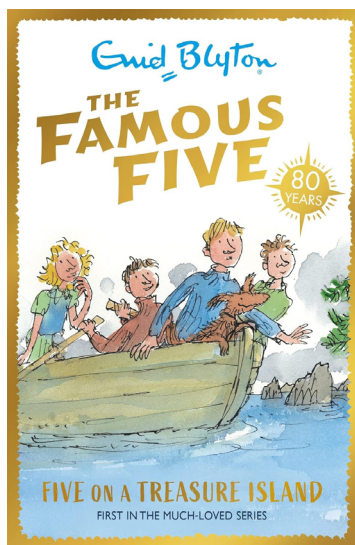


Imagen 3. Edición del 80.º aniversario en 2022



Imagen 4. Portada con la película de TV.

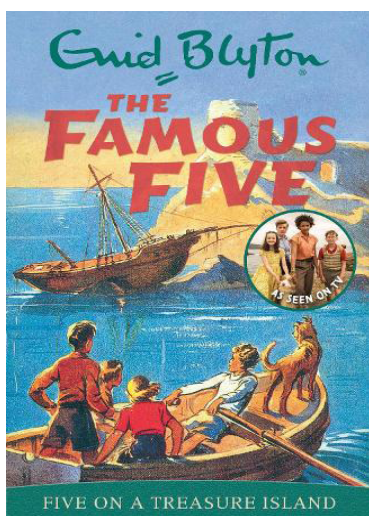


Imagen 5. Reedición de 1997 con imagen de TV.

Como podemos observar, en la edición aniversario, las figuras de los jóvenes protagonistas parecen más figuras de cómic frente a la primera edición. En las otras dos, una se apoya en la imagen de la película de TV y la otra incluye una imagen de esta con un círculo en la portada del libro.

b) Español



Imagen 6. Primera edición de 1964.

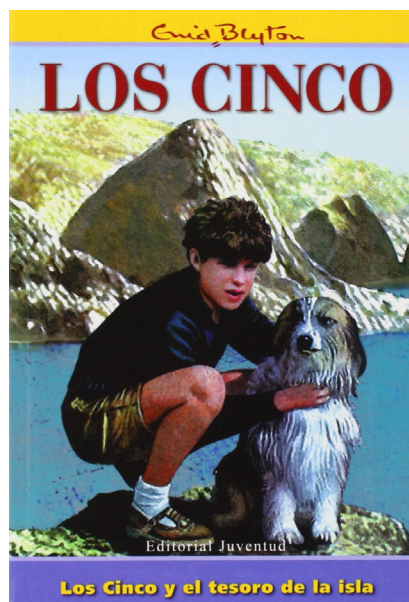


Imagen 7. Edición con imagen de TV.



Imagen 8. Edición de 2016

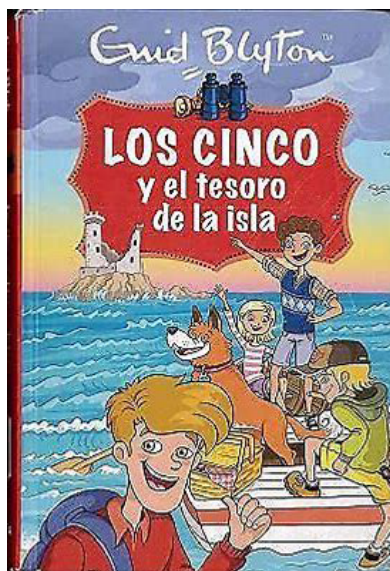


Imagen 9. Reedición de 2015.

En el caso de las portadas españolas, se observa una progresiva estilización de las figuras de los protagonistas, que parecen más niños y no los preadolescentes independientes e intrépidos de entre 10 y 12 años de la novela original, aunque quizá se deba a que, en la primera edición española, de 1964, parecen demasiado mayores y por eso parece haberse producido una progresiva infantilización de su imagen. Asimismo, es importante el contraste entre algunas de las primeras portadas, centradas en la imagen de George, el personaje principal de la saga, con las más actuales, donde el grupo en su conjunto parece haber asumido un mayor protagonismo, aunque su figura siga apareciendo siempre en primer plano.

c) Alemán

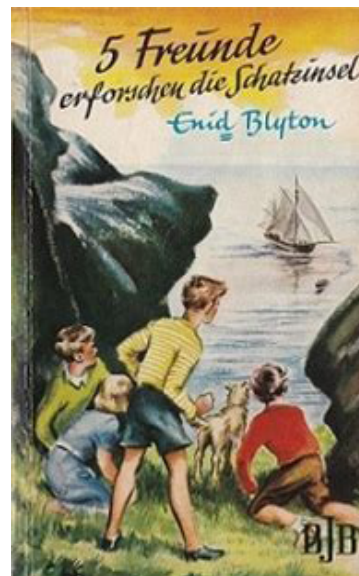


Imagen 10. Primera edición de 1953.

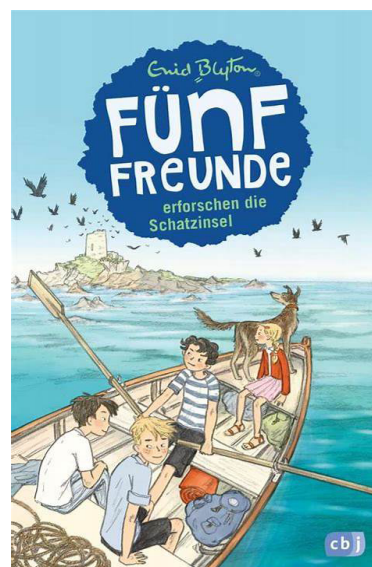


Imagen 11. Edición de 1997.

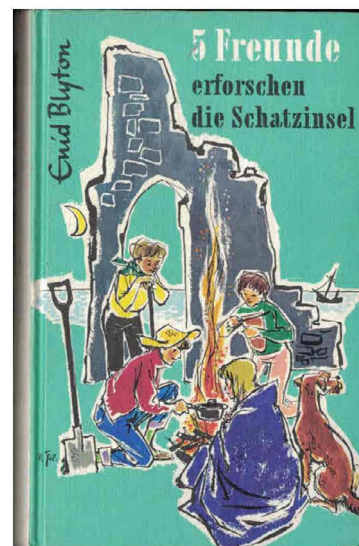


Imagen 12. Edición moderna

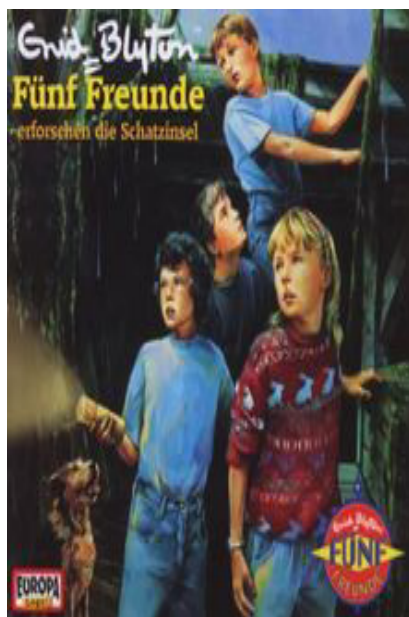


Imagen 13. Edición con imagen de TV

También en alemán es notoria la diferencia entre las portadas, más estilizadas y parecidas a la estética de los cómics cuanto más modernas son. Además, como en inglés y español, también en alemán encontramos portadas que incluyen imágenes de las series o películas de televisión de cada país, un claro ejemplo a su vez del éxito de esta saga juvenil en todo el mundo.

2. Las traducciones al español y al alemán de *The Famous Five*: ¿retraducción o reedición?

Abordamos a continuación la cuestión de si las sucesivas ediciones de las traducciones alemanas y españolas de la serie *The Famous Five* responderían al fenómeno de la retraducción o estaríamos ante una simple reedición de las traducciones primigenias. Algunos autores (Zaro Vera y Ruiz Noguera 2007) consideran que la retraducción incluye la adaptación o reedición de una obra, pero, si tenemos en cuenta que en las posteriores ediciones de la obra objeto de estudio siempre se menciona al mismo traductor, estaríamos más bien ante el fenómeno de la reescritura, como veremos más adelante. Así lo explica Herranz (2018: 13) apoyándose en las opiniones de la editora de Editorial Juventud, Mar Zendrera, que tomó la decisión de adaptar las traducciones de *The Famous Five*:

Se considera que un texto entra dentro de la categoría de reescritura cuando el texto conserva el contenido fundamental del original y lo que cambia

es la elocución, por lo que se le otorga un nuevo sentido al texto. Esta técnica de adaptación se utiliza principalmente para actualizar el texto a un momento histórico determinado (Lluch 2010). Este podría ser el caso de las nuevas ediciones de *Los Cinco*, ya que intentan adaptarse a los nuevos tiempos, suavizando el contenido que ahora mismo no es aceptable, pero que en su momento sí lo era.

En ese sentido, las adaptaciones que se llevan a cabo en las sucesivas reediciones de las traducciones española y alemana de las obras de *The Famous Five* con el fin de eliminar las incorrecciones políticas que hoy en día consideramos inaceptables pueden ser fruto más bien de una decisión editorial que de una verdadera necesidad social y respondería al concepto de escisión, según afirma Herranz con estas palabras (2018: 13-14):

El siguiente concepto que nos interesa para el análisis es el término de escisión, también definido por Genette y que se refiere a los textos en los que se impone un tipo de reducción fuerte en el que existen supresiones puras y que muchas veces no se considera una práctica literaria, sino editorial (Lluch, 2010). Este también podría considerarse ser el caso de las nuevas ediciones de *Los Cinco*, ya que en muchas ocasiones se producen supresiones y el cambio de las ediciones ha sido llevado al cabo por las editoriales. Para Lluch, si este tipo de cambios se producen, los textos deberían ser fieles al texto original sin que se pierda su esencia poética.

En efecto, como ya adelantábamos más arriba, en el año 2010, Hodder Children's Books, la editorial que publicada la serie *The Famous Five* en el Reino Unido, decidió actualizar el lenguaje de estas novelas para adaptarlo a la realidad de nuestros días con el argumento de que el lenguaje de las novelas de Enid Blyton estaba desfasado. Como explica Herranz, según Anne McNeill, la directora de la editorial, «la intención era crear un texto que no perdiese actualidad, [pues] Blyton daba mucha importancia a que los niños que leyese sus novelas se sintiesen identificados con los personajes de sus historias» (2018: 18). Ese ejemplo lo siguió la editorial encargada de la publicación de las novelas de *Los Cinco* en España, la Editorial Juventud, cuando, en el año 2016, también decidió actualizar las traducciones españolas para simplificar el lenguaje y facilitar su lectura, así como eliminar aspectos racistas

o sexistas. Y lo mismo sucedió en Alemania. En el caso de las adaptaciones en lengua alemana, Marjanović detalla así los procesos editoriales implicados en las sucesivas ediciones de la serie en lengua alemana y los principales cambios realizados en ella (2014: 6):

Enid Blyton schrieb 21 Bände der Serie *The Famous Five*, die zwischen 1941 und 1963 bei Hodder Children's Books, Hodder & Stoughton erschienen. Ursprünglich waren nur sechs Bände geplant, doch aufgrund des großen Erfolges schrieb Enid Blyton weitere 15. Ab 1953 erschien die Serie auf Deutsch unter dem Titel *Fünf Freunde*. Der erste Verlag war Blüchert, der heute nicht mehr existiert. Seit den 70er Jahren erscheint die gesamte Serie bei Bertelsmann. Die Illustrationen stammen in manchen Bänden von Eileen A. Soper, in den meisten aber von Wolfgang Hennecke, die ein bisschen moderner, also 70er-Jahre-mäßig wirken. In den frühen 90er Jahren erfolgte eine Neuausgabe, in der die Texte durchgehend überarbeitet wurden. Den 100. Geburtstag der Autorin im Jahr 1997 hat der Bertelsmann-Verlag zum Anlass genommen, alle 21 Bände noch einmal neu herauszugeben. Der Text wurde an die neue Rechtschreibung angepasst, neuerlich überarbeitet und mit den ursprünglichen Illustrationen von Eileen A. Soper versehen.

A continuación, describimos en qué consiste ese adaptarse «an das heutige Publikum» que citábamos más arriba y con el que se justificaban los cambios introducidos en las traducciones alemanas de las novelas de *The Famous Five*.

2.1. ¿Sexismo y racismo en la serie *The Famous Five*?

Las primeras acusaciones de racismo en los libros de Blyton se produjeron en un artículo publicado en 1966 en *The Guardian* a propósito de su obra *The Little Black Doll*³, donde se la acusó de xenofobia en algunas de sus novelas, lo que se consideraba una consecuencia de formar parte de esa clase media inglesa de entreguerras que consideraba a los extranjeros personas de segunda categoría.

Fue asimismo acusada de sexismo por sus descripciones de los niños protagonistas de sus novelas y fue nuevamente desde *The Guardian* desde donde se le atacó en 2005⁴ por establecer en la serie de *Los Cinco* una especie de lucha de poder entre Julian, Dick y George (Jorgina) en la que los personajes femeninos, o bien actúan como chicos, o bien son vistos como

inferiores.

Como respuesta a todas esas críticas, algunas reediciones recientes de las obras de Enid Blyton ya incluyen modificaciones que reflejan actitudes más modernas, como los cambios en la implicación en las labores domésticas de los varones de la serie *Los Cinco* con las que empezábamos este trabajo, pero también en otros aspectos, como la clase social o la educación de los niños en aspectos sexistas como la longitud del cabello de las chicas. Por esa razón, las mofas sobre el pelo corto de Jorge se retiraron en las siguientes ediciones para reflejar un cambio en la idea de que las chicas necesitaban llevar el pelo largo para ser consideradas más femeninas después de que la editorial que posee los derechos de la serie *Los Cinco* anunciase en 2010 su intención de actualizar el lenguaje empleado en los libros, aunque no su narrativa.

Dichos cambios fueron objeto de consultas y recibieron opiniones encontradas, ya que, por un lado, se estimaron necesarios para atraer a los lectores modernos, pero, también, finalmente, innecesarios, puesto que, en 2016, Hachette, propietaria de Hodder, anunció el cese de las adaptaciones por considerar que no estaban obteniendo el resultado esperado en términos de ventas y aceptación.

Sin embargo, en este trabajo no queremos dejar de hacer hincapié en la importancia que la LIJ tiene como transmisora de valores que los niños y jóvenes asumen con su lectura y la necesidad de actualizar los textos con el fin de eliminar aspectos que pueden condicionar su comportamiento, como bien apunta Domínguez (2008: 104):

En el campo de la LIJ, las cuestiones de género son muy relevantes (positiva o negativamente), por la transmisión de los roles sociales tradicionalmente asociados a las mujeres (limpiar la casa, cuidar a los niños...) y a los hombres (trabajar fuera, pagar las facturas...).

2.2. Un análisis comparativo inglés-español-alemán de las traducciones de *Five on a Treasure Island*.

Como hemos podido comprobar en el caso de las reediciones inglesas, las modificaciones realizadas parecen haber sido superficiales y, en el caso del español, sucede algo parecido, pero no se trata de nuevas traducciones, ya que no parece haberse tenido en cuenta a los traductores de estas novelas para la introducción de esos cambios, como explica Herranz (2018: 20):

(3) <https://www.theguardian.com/books/2021/jun/17/english-heritage-racism-kipling-blyton-blue-plaques>

(4) <https://www.theguardian.com/books/2005/dec/24/booksforchildrenandteenagers.letters>

Tanto en la primera traducción de 1970, como en la segunda traducción de 2016, el traductor es el mismo, Antonio de Quadras (...), [pero] no consta ninguna información sobre él más allá de que fue el traductor de varias obras de la colección. Aunque en ambas ediciones aparece el nombre del traductor, no consta que la segunda traducción de la obra en la que aparecen numerosas modificaciones, se haya realizado con la autorización del traductor, o si ha participado en la misma.

En el caso de la edición de 2016, estaríamos ante una adaptación hacia lo políticamente correcto en la que los cambios, aunque numerosos, no son, sin embargo, sustanciales, y se podrían clasificar, según Herranz (2018: 21-35), en las siguientes categorías:

- a) Actualización del castellano
- b) Domesticación de los marcadores culturales de las novelas
- c) Modificación de los elementos políticamente incorrectos

En el caso de la novela aquí analizada, *Five on a Treasure Island*, la primera de la saga, la domesticación en las diferentes reediciones en español no es relevante, pues solo afecta a los nombres propios, aunque sí lo es en las versiones alemanas, en las que ya se introdujeron importantes modificaciones desde los años noventa, como asimismo explica Marjanovic (2014: 8):

Was die inhaltlichen Änderungen angeht, so sind die Strategien der Verlage dabei sehr unterschiedlich. Auf Englisch sind nur einzelne Stellen betroffen, die nach und nach geändert wurden. Die bearbeiteten Ausgaben sind nirgends als solche ausgewiesen. Auf Deutsch hingegen wurde im Zuge der Neubearbeitung der 90er Jahre der gesamte Text einer durchgehenden Überarbeitung unterzogen. Für die Neuauflage von 1997 wurde dieser Text noch einmal überarbeitet, wobei die großen inhaltlichen Änderungen bereits in der ersten Neubearbeitung stattgefunden haben dürften. 1997 wurde der Text an die neue Rechtschreibung angepasst, die Währung Mark wurde entfernt und einige Kleinigkeiten wie die Änderung von „Mädel“ in „Mädchen“ fanden statt. Unterschiedlich sind auch die Schwerpunkte der Überarbeitungen.

Dicha domesticación la observamos en la adaptación de los topónimos de la novela estudiada, lo que lleva

consigo que la acción se traslada a Alemania, mientras que en español se conserva el trasfondo británico de forma más clara, aunque tampoco desaparezca del todo en alemán. Lo vemos en la siguiente tabla, en donde solo Londres nos recuerda en la versión alemana que se trata de una novela originalmente escrita en inglés:

(1) Topónimos

INGLÉS	ESPAÑOL	ALEMÁN
Polseath	Polseath	Maareningen
Kirrin Bay	Bahía de Kirrin	Felsenbucht
Scotland	Escocia	die Berge
Kirrin Cottage	“Villa Kirrin”	›Felsenhaus‹
London	Londres	London

Tabla 3. Topónimos traducidos en inglés, español y alemán.

En el caso de los antropónimos, tanto en español como en alemán se produce algún tipo de adaptación, más clara en el caso de la versión española, lo que sigue la estela de las tradiciones latina y anglosajona en cuanto al tratamiento de los nombres propios de persona, pues, mientras la primera prefiere adaptarlos a la cultura meta, la segunda tiende a la conservación:

(2) Antropónimos

INGLÉS	ESPAÑOL	ALEMÁN
Julian	Julián	Julius
Dick	Dick	Richard/Dick
Anne	Ana	Anne
Georgina/George	Jorgina/Jorge	Georgina/Georg(e)
Quentin	Quintín	Quentin
Fanny	Fanny	Fanny

Tabla 4. Antropónimos traducidos en inglés, español y alemán.

En opinión de Marjanovic (2014), las sucesivas reediciones en lengua alemana de las novelas de *The Famous Five*, que llevan a cabo modificaciones con el fin de eliminar lo políticamente incorrecto de la saga y actualizan el registro lingüístico, abordan las siguientes categorías:

(a) Modernisierungen (Währungsanpassung, metrisches System, Kleidung)

En este apartado se incluiría la adaptación de la moneda al marco (que ya sustituía a la libra, lo que nunca se ha modificado en español), el sistema métrico (metros y kilómetros en lugar de yardas y millas, lo que sí se adapta en español) y la cuestión de la ropa, algo que apenas se ha modificado en castellano.

(b) La llamada “Political Correctness”

Es en este ámbito en donde más cambios se introducen en las sucesivas reediciones tanto en español como en alemán, lo que seguiría la estela de la traducción de obras como *Manolito Gafotas* al inglés para público norteamericano (Valero y Lérica 2018), como explica Caroline Travalia, la traductora al inglés de los primeros tres volúmenes de esa famosa serie de novelas de la escritora Elvira Lindo. Para Travalia, la corrección política sería un intento de «no querer ofender a nadie haciendo referencia al origen, la religión u orientación sexual» (Lindo y Travalia 2009⁵), que es lo que se estaría corrigiendo con la eliminación de las alusiones sexistas o racistas. Así lo aclara Herranz con respecto a las dos protagonistas femeninas (2018: 15):

El lenguaje de Enid Blyton se tacha muchas veces de ser sexista, al considerarse que utiliza demasiados estereotipos de género. El mayor estereotipo de este tipo se encuentra en el personaje de Ana, que a lo largo de la lectura de los libros se puede ver tiene los típicos gustos que se supone tendría que tener una chica: comprar, cocinar, ordenar, limpiar... Sus hermanos en numerosas ocasiones se refieren a ella como una buena ama de casa. Otro de los estereotipos de género que podemos encontrar dentro de los libros de *Los Cinco* es el personaje de Jorge, una niña que desea ser hombre. El problema aquí radica en que ella quiere ser hombre al considerar que las niñas son demasiado frágiles y delicadas, por eso mismo ella se ve más capacitada para vivir aventuras, porque es lo suficientemente fuerte, tal y como lo sería un niño (Cash 2010)

(c) Jugendschutz

Una de las cuestiones que más llama la atención cuando se leen los libros de *Los Cinco* es la referencia a los castigos físicos como algo completamente aceptable, como algo que formaría parte de la educación de los niños y niñas. La alusión a este tipo de castigos se observa, especialmente, en los primeros libros de la colección, que se escribieron a lo largo de los años cuarenta y cincuenta. En realidad, en ese contexto histórico, los padres y profesores ingleses, al igual que los españoles, consideraban el castigo físico como un método educativo aceptable e incluso imprescindible para la buena educación de los menores, mientras que en Alemania estaba fuera de todo concepto educativo tolerable.

(d) Genderfragen

La cuestión de la identidad de género es uno de los aspectos centrales de las obras de *The Famous Five*, como describe Romero Lombardo (2011: 177):

La importancia de la literatura en la constitución de nuestra identidad, y en concreto en la identidad de género, es manifiesta, juega un papel crucial en la formación de nuestro imaginario por su vinculación con la fantasía; y al ser “una práctica discursiva”, las normas que a través de ella nos llegan influyen en nosotr@s consciente e inconscientemente. La influencia de la literatura infantil y juvenil, además, puede ser especialmente significativa por ejercerse en edades tempranas. La literatura nos ayuda a imaginarnos a nosotr@s mism@s como seres sexuados y nos permite reconocernos y reconocer a l@s otr@s, nos enseña también cómo narrarnos, cómo crear un relato con los recuerdos fragmentados de nuestra vida.

Esta cuestión aparece personificada en la figura de Jorge, una niña que desea ser niño, aunque el problema radica en que ese deseo va vinculado al hecho de que también considera que las niñas son demasiado frágiles mientras que ella, por el contrario, sí se ve más capaz de vivir aventuras con los muchachos porque es tan fuerte como un varón. Por eso, se viste como un chico, lleva el pelo corto, búsqueda identitaria que parece ser también la causa de ese mal humor con el que recibe a sus primos en el primer volumen que inicia la serie y donde se explica esa característica tan importante de uno de los principales protagonistas de la saga (y

(5) <https://vasoscomunicantes.ace-traductores.org/2020/02/07/7107/> (la revista en formato online no aparece con páginas numeradas).

que, por cierto, pudiera ser un trasunto de la autora, la propia Enid Blyton).

Así, en las nuevas versiones de la obra se percibe una comprensión hacia Jorge que en las obras originales no existía y ya no parece ser un problema que Jorge quiere ser un chico. Por ello, los nuevos editores intentan utilizar oraciones de género neutro al referirse a Jorge, como cuando se cambia el «Jorge estaba muy malhumorada» de la traducción de 1970 por «Jorge estaba de muy mal humor» en la de 2016, como asimismo ejemplificaba Herranz, quien explica que, hoy en día, todo ello podría identificarse con una niña *trans* (2018: 26-27):

Jorge ya no es una chica que se viste de chico, Jorge es un chico y, cuando los lectores lean la nueva versión puede incluso que identifiquen a Jorge como un personaje transexual. Esto sucede, tal y como afirma Mar Zendera, porque los niños de hoy en día se encuentran más familiarizados con las diferentes identidades sexuales y de género existentes, y de esta manera «los jóvenes lectores pueden sacar sus conclusiones a partir del conocimiento que tienen tanto del presente como del pasado» (Zendera, 2017: 10) Esta reflexión resulta interesante ya que los que han leído la colección de *Los Cinco* en su traducción original nunca se plantearon que el personaje de Jorge pudiese ser un transexual. Jorge era una chica que se comportaba como un chico; le gustaban los juegos de chicos y llevar el pelo corto, al igual que muchas niñas que en su infancia no siguen los estereotipos de género, pero no por eso son transexuales. Esto demuestra un cambio en la sociedad, que se refleja en un nuevo uso del lenguaje que se adapta a los nuevos tiempos en los que muchas cosas han cambiado.

A continuación, presentamos una tabla comparativa entre la versión original inglesa con dos versiones en español y dos en alemán en las que podemos observar todos los cambios arriba tratados.

2.3. Tabla comparativa sobre cuestiones de corrección política

Para este cuadro comparativo hemos utilizado seis versiones de la novela estudiada, *Five on a Treasure Island*: el original inglés en su primera edición de 1942⁶ y en su versión modernizada de 2016, la primera traducción española de 1964 y la versión modernizada de 2016, que reutiliza esa primera traducción, la traducción alemana de 1997, la primera que moderniza el texto y la reedición de 2015, que simplifica la anterior.

Por lo que se refiere a los traductores e ilustradores, el principal traductor de la novela al español es, como sabemos, Juan Ríos de la Rosa, mientras que el traductor de la versión alemana es Werner Lincke, aunque en la reedición de 2015 se menciona también a la adaptadora de esa versión, mucho más corta que la de 1997, la primera que moderniza el texto: Kerstin Kipker.

También se mencionan los ilustradores de las cinco versiones: Quentin Blake (portada), José Correas, Marina Vidal, Eileen A. Soper, la autora de las ilustraciones originales de toda la colección, y Gerda Raidt.

Por razones de espacio, solo recogemos cinco ejemplos significativos de las cuestiones tratadas en torno a la corrección política.

(6) <https://www.fadedpage.com/showbook.php?pid=20190424>

Original inglés (1942)	Original inglés (2012)	Traducción española (1964)	Traducción española (2015)	Traducción alemana (1997)	Traducción alemana (2016)
(...) 'I wonder what Georgina's like. Funny name, isn't it? More like a boy's than a girl's	(...) Georgina Funny name, isn't it? More like a boy's than a girl's.	—(...) Jorgina. El nombre es bonito, ¿verdad? Aunque es más propio que un chico se llame Jorge que se llame una niña Jorgina.	—(...) Jorgina. El nombre es bonito, ¿verdad? Aunque no es muy corriente.	» (...) Georgina. Ulkiger Name, nicht? Er klingt mehr nach einem Jungen als nach einem Mädchennamen«.	OMITIDO
Anne wanted to take all her fifteen dolls with her last year,' said Dick. 'Do you remember, Anne? Weren't you funny?' (...) Mother chimed in. 'You know, I remember a little boy called Dick who put aside one teddy bear, three toy dogs, two toy cats and his old monkey to take down to Polseath one year,' she said.	'Anna wanted to take all her fifteen dolls with her last year,' said Dick, 'Do you remember, Anne? Weren't you funny?' (...) Mother chimed in. 'You know, I remember a little boy called Dick who put aside one teddy bear, three toy dogs, two toy cats and his old monkey to take down...	Ana seguramente querrá llevarse sus quince muñecas, como el año pasado —dijo Dick—. ¿Te acuerdas, Ana, lo contenta que estabas con tus muñecas? (...) Su madre le atajó. —Por cierto, que ahora me acuerdo de un muchachito llamado Dick que metió en su equipaje dos polichinelas, un osito, tres perritos, dos gatitos y un mono viejo...	Ana quiso llevarse sus quince peluches, el año pasado —dijo Dick—. ¿Te acuerdas, Ana? (...) Su madre le cortó la palabra. —Por cierto, ahora me acuerdo de un muchachito llamado Dick que metió en su equipaje un par de títeres y un mono desastrado...	»Und keine fünfzehn Puppen wie im letzten Jahr!«, rief der boshafte Richard scheinheilig. »Weißt du noch wir haben uns halb totgelacht.« (...) Jetzt mischte sich die Mutter ein: »Und ich erinnere mich an einen Jungen namens Richard, der schon ein halbes Jahr vorher zwei Riesenpuppen, einen Teddybär, drei Spielhunde, zwei Stoffkatzen und seinen alten Affen beiseite getan hat	OMITIDO

<p>‘She wants a good talking to’, said Uncle Quentin.</p> <p>The children couldn’t quite make out whether he was joking or not.</p>	<p>‘She wants a good talking to’, said Uncle Quentin.</p> <p>The children couldn’t quite make out whether he was joking or not.</p>	<p>—Se ve que quiere que le demos una azotaina —dijo tío Quintín.</p> <p>Los chicos no acababan de entender si su tío hablaba en serio o en broma.</p>	<p>—Se ve que quiere bronca —dijo el tío Quintín.</p> <p>Los chicos no supieron si su tío hablaba en serio o en broma.</p>	<p>»Sie sehnt sich wohl nach einer Tracht Prügel«, sagte Onkel Quentin, und die Kinder konnten nicht feststellen, ob er es im Ernst oder Spaß meinte.</p>	<p>OMITIDO</p>
<p>‘No,’ she said. ‘I’m not Georgina.’</p> <p>‘Oh!’ said Anne, in surprise. ‘Then who are you?’</p> <p>‘I’m George,’ said the girl. ‘I shall only answer if you call me George.’</p> <p>I hate being a girl. I won’t be. I don’t like doing the things that girls do. I like doing the things that boys do. I can climb better than any boy, and swim faster too.</p>	<p>‘No,’ she said. ‘I’m not Georgina.’</p> <p>‘Oh!’ said Anne, in surprise. ‘Then who are you?’</p> <p>I’m George!’ said the girl. ‘I shall only answer if you call me George. I hate being a girl. I won’t be. I don’t like doing the things that girls do. I like doing the things that boys do. I can climb better than any boy, and swim faster too.’</p>	<p>No —dijo—. Yo no soy Jorgina.</p> <p>—¡Oh! —dijo Ana, sorprendida—. Entonces, ¿quién eres?</p> <p>—Yo soy Jorge —dijo la muchacha—. Sólo te contestaré si me llamas Jorge. Odio ser una chica. No quiero serlo. No me gusta hacer nada de lo que hacen las chicas. Me gustan las cosas que hacen los chicos. Puedo trepar a los árboles mejor que cualquier muchacho y también nado como ellos...</p>	<p>No —dijo—. No soy Jorgina.</p> <p>—¡Oh! —dijo Ana, sorprendida—. Entonces, ¿quién eres?</p> <p>—Yo soy Jorge —dijo la muchacha—. Sólo te contestaré si me llamas Jorge. Odio ser una chica. No quiero serlo. No me gusta hacer nada de lo que hacen las chicas. Me gustan las cosas que hacen los chicos. Puedo trepar a los árboles mejor que cualquier muchacho y también nado como ellos...</p>	<p>»Nein«, sagte das Kind, »ich bin nicht Georgina.«</p> <p>»Wer bist du dann?« »Ich bin Georg«, sagte das Mädchen.</p> <p>»Ich werde nur antworten, wenn du Georg zu mir sagst. Ich find’s blöd, ein Mädchen zu sein. Mädchen sind zickig und albern und müssen dauernd Sachen im Haushalt machen. Jedenfalls finden das die meisten Leute. Ich wollte, ich wäre ein Junge! Ich kann besser klettern als jeder Junge, schwimmen...</p>	<p>»Ich bin nicht Georgina.« »Wer dann?« »Ich bin George«, sagte das Mädchen.</p> <p>»Ich werde nur antworten, wenn du George zu mir sagst. Ich find’s blöd, ein Mädchen zu sein. Mädchen sind zickig und albern und müssen dauernd Sachen im Haushalt machen. Ich wollte, ich wäre ein Junge! Ich kann besser klettern als jeder Junge, schwimmen...</p>

<p>“Don’t you simply hate being a girl?”</p> <p>asked George.</p> <p>“No, of course not,” said Anne.</p> <p>“You see- I do like pretty frocks- and I love my dolls- and you can’t do that if you’re a boy.”</p> <p>“Pooh! Fancy bothering about pretty frocks,” said George, in a scornful voice.</p> <p>“And dolls! Well, you are a baby, that’s all I can say.”</p> <p>Anne felt offended. “You’re not very polite,” she said. “You won’t find that my brothers take much notice of you if you act as if you knew everything. They’re real boys, not pretend boys, like you.”</p>	<p>‘Don’t you simple hate being a girl?’ asked George.</p> <p>‘No, of course not,’ said Anne. ‘You see – I do like pretty frocks—and I love my dolls— and you can’t do that if you’re a boy.’</p> <p>‘Pooh! Fancy bothering about pretty frocks’ said George in a scornful voice.</p> <p>‘And dolls!’</p> <p>(...)</p> <p>‘They are <i>real</i> boys, not pretend boys, like you’</p>	<p>—¿No te da asco ser una chica? — preguntó <i>Jorge</i>.</p> <p>—No, por supuesto —dijo Ana—. Me gusta llevar trajes bonitos y jugar con mis muñecas: esas cosas no las pueden hacer los chicos.</p> <p>¡Bah! ¡Vaya fastidio tener que preocuparse por los trajes bonitos! —dijo <i>Jorge</i> con voz desdenosa—. ¡Y, además, muñecas!</p> <p>(...) Ellos son realmente chicos, no chicos simulados, como eres tú.</p>	<p>—¿Tú no odias ser una chica? —preguntó <i>Jorge</i>.</p> <p>—No, claro que no —dijo Ana—. Me gusta llevar ropa bonita y me encantan mis peluches.</p> <p>—¿a quién le preocupa la ropa? —dijo <i>Jorge</i>, con voz desdenosa—. ¡Y peluches!</p> <p>(...)</p> <p>Ellos son chicos de verdad, no juegan a serlo como tú.</p>	<p>Hasst du es nicht auch, ein Mädchen zu sein?«, fragte Georg. »Nein – warum auch? Ich finde, es muss auch Mädchen geben. Und Puppen find ich einfach süß. Sogar Erwachsene sammeln Puppen. Auch Jungen spielen manchmal damit.« »Puuh!«, sagte Georg mit verächtlicher Stimme. »Puppen!</p> <p>(...)</p> <p>Sie sind wirkliche Jungen, keine, die es sich bloß einbilden – wie du.«</p>	<p>Hasst du es nicht auch, ein Mädchen zu sein?«, fragte Georg. »Nein – warum auch? Ich finde, es muss auch Mädchen geben. Und Puppen find ich einfach süß. Sogar Erwachsene sammeln Puppen. Auch Jungen spielen manchmal damit.« »Puuh!«, sagte Georg mit verächtlicher Stimme. »Puppen!</p> <p>(...)</p> <p>Sie sind wirkliche Jungen, keine, die es sich bloß einbilden – wie du.«</p>
---	---	--	--	---	---

Tabla 5. Tabla comparativa de fragmentos sexistas en inglés, español y alemán.

En esta comparativa encontramos cuatro temas destacados:

(A) Modernización del lenguaje.

Este aspecto solo lo podemos comparar entre las dos versiones españolas, pues la primera traduce de la primera versión inglesa y, por eso, solo en ella encontremos huella de un lenguaje más artificial, como se observa en el siguiente ejemplo:

Traducción española (1964)	Traducción española (2015)
<p>No, por supuesto —dijo Ana—. Me gusta llevar trajes bonitos y jugar con mis muñecas: esas cosas no las pueden hacer los chicos.</p> <p>¡Bah! ¡Vaya fastidio tener que preocuparse por los trajes bonitos! —dijo <i>Jorge</i> con voz desdeñosa—. ¡Y además, muñecas!</p>	<p>—No, claro que no —dijo Ana—. Me gusta llevar ropa bonita y me encantan mis peluches.</p> <p>—¿A quién le preocupa la ropa? —dijo Jorge, con voz desdeñosa—. ¡Y peluches!</p>

Tabla 6. Tabla comparativa del registro de las dos traducciones españolas.

(B) Moderación de los elementos sexistas.

Aquí se modifica claramente el elemento sexista que constituye el hablar de las muñecas de Ana, sustituidas por peluches, lo que no elimina la forma protectora de tratar a la niña, pero sí suaviza el propio sexismo. Tampoco ayuda la reacción de la madre, que defiende a la niña atacando a su hermano, reacción que asimismo se suaviza en la segunda versión en español. En la primera traducción alemana se mantienen las muñecas, aunque el fragmento se omite en la edición de 2016:

Original inglés (1942)	Original inglés (2012)	Traducción española (1964)	Traducción española (2015)	Traducción alemana (1997)	Traducción alemana (2016)
<p>‘Anne wanted to take all her fifteen dolls with her last year,’ said Dick.’ Do you remember, Anne?</p> <p>(...)</p> <p>Mother chimed in. ‘You know, I remember a little boy called Dick who put aside one teddy bear, three toy dogs, two toy cats and his old monkey to take down to Polseath one year,’ she said.</p>	<p>Anna wanted to take all her fifteen dolls with her last year,’ said Dick.’ Do you remember, Anne?</p> <p>(...)</p> <p>Mother chimed in. ‘You know, I remember a little boy called Dick who put aside one teddy bear, three toy dogs, two toy cats and his old monkey to take down to Polseath one year,’ she said.</p>	<p>—Ana seguramente querrá llevarse sus quince muñecas, como el año pasado —dijo Dick—. ¿Te acuerdas, Ana...?</p> <p>(...)</p> <p>Su madre le atajó:</p> <p>—Por cierto, que ahora me acuerdo de un muchachito llamado Dick que metió en su equipaje dos polichinelas, un osito, tres perritos, dos gatitos y un mono viejo para llevárselos todos a Polseath un verano —dijo.</p>	<p>—Ana quiso llevarse sus quince peluches, el año pasado —dijo Dick—. ¿Te acuerdas, Ana?</p> <p>(...)</p> <p>Su madre le cortó la palabra:</p> <p>—Por cierto, ahora me acuerdo de un muchachito llamado Dick que metió en su equipaje un par de títeres y un mono desastrado para llevárselos a Polseath un verano —dijo.</p>	<p>»Und keine fünfzehn Puppen wie im letzten Jahr!«, rief der boshafte Richard scheinheilig.</p> <p>» weißt du noch (...)</p> <p>Jetzt mischte sich die Mutter ein: »Und ich erinnere mich eines kleinen Jungen namens Richard, der schon vor einem halben Jahr zwei Riesenpuppen, einen Teddybär, drei Spielhunde, zwei Stoffkatzen und seinen alten Affen beiseite getan hat, um sie nach Maareningen mitzunehmen.</p>	OMITIDO

Tabla 7. Ejemplo de corrección de aspectos sexistas en las versiones inglesas, españolas y alemanas.

(C) Eliminación de los castigos físicos.

Aquí se suprime en la segunda versión española la azotaina a Jorge como castigo por no recibir a sus primos,

un castigo que no aparece como tal en la versión original inglesa, y es sustituida por una bronca o reprimenda, como también sucede en alemán.

Original inglés (1942)	Original inglés (2012)	Traducción española (1964)	Traducción española (2015)	Traducción alemana (1997)	Traducción alemana (2016)
She wants a good talking to, said Uncle Quentin.	She wants a good talking to, said Uncle Quentin.	—Se ve que quiere que le demos una azotaina —dijo tío Quintín.	—Se ve que quiere bronca —dijo tío Quintín.	»Sie sehnt sich wohl nach einer Tracht Prügel«, sagte Onkel Quentin.	OMITIDO

Tabla 8. Ejemplo de corrección de castigos físicos en las versiones inglesas, españolas y alemanas.

(D) Normalización del problema de identidad sexual de Jorge. Jorge, donde únicamente la versión española de 2015 lo normaliza.

Lo encontramos en el fragmento en el que se habla de lo extraño que resulta que una chica se quiera llamar

Original inglés (1942)	Original inglés (2012)	Traducción española (1964)	Traducción española (2015)	Traducción alemana (1997)	Traducción alemana (2016)
More like a boy's than a girl's.	More like a boy's than a girl's.	Aunque es más propio que un chico se llame Jorge que se llame una niña Jorgina.	Aunque no es muy corriente.	»Er klingt mehr nach einem Jungen als nach einem Mädchennamen«	OMITIDO

Tabla 9. Ejemplo del tratamiento de la figura de Jorge/Jorgina en inglés, español y alemán.

3. Conclusiones

Tras haber analizado las traducciones alemanas y españolas del primer volumen de la serie *The Famous Five*, *Five on a Treasure Island*, de la prolífica escritora de literatura infanto-juvenil Enid Blyton, podemos llegar a las siguientes conclusiones:

a) La cuestión de la reedición de obras de LIJ en la que se eliminan elementos políticamente incorrectos con el fin de favorecer que esas obras tengan un contenido más adecuado para sus receptores, niños y jóvenes no ha recibido apenas atención por parte de la comunidad académica a pesar de tratarse de una cuestión clave en el ámbito de la traducción de LIJ.

b) El caso de la serie *The Famous Five* puede considerarse emblemático y ejemplar en ese sentido, dada la enorme popularidad de la colección en todo el mundo y el hecho de que la propia editorial inglesa que publicó la colección

decidiera modernizar y adaptar los libros a un público más actual, decisión que secundaron las editoriales de varios países europeos, entre ellos, España y Alemania, si bien no se realizaron cambios profundos y nunca se estuvo realmente convencido de su efectividad.

c) La comparación entre dos traducciones españolas y dos alemanas con el original inglés y con su versión modernizada permite concluir que los jóvenes españoles leyeron una versión más anticuada durante más tiempo que los alemanes, que domesticaron el texto en la traducción de 1997 y la modernizaron a partir de 2016, mientras que la primera versión más actual no llegó en español hasta 2015.

d) Los cambios incorporados en las nuevas versiones, que pretenden eliminar aspectos sexistas, racistas o educacionales se quedan en ambos casos en la superficie y no llegan a ser realmente profundos, como hemos podido comprobar en la comparación de

algunos fragmentos en torno a la figura de Georgina/ George o al comportamiento de los adolescentes protagonistas en torno a cuestiones como las tareas domésticas, los roles grupales o los castigos físicos. Sin embargo, dichos pequeños cambios han podido contribuir de forma importante a eliminar estereotipos

sexistas y matizar prejuicios sobre cuestiones como la transexualidad o la feminidad entre los jóvenes lectores de los tres ámbitos lingüístico-culturales implicados y su estudio comparativo amplía un campo de investigación novedoso.

Bibliografía

- Antón, J. (30 de agosto de 2025).** Las serpientes, el aventurero capitán Gilson y los secretos de Enid Blyton. *El País*. <https://elpais.com/cultura/2025-08-30/las-serpientes-el-aventurero-capitan-gilson-y-los-secretos-de-enid-blyton.html>
- Blyton, E. (1964).** *Los Cinco y el tesoro de la isla* (Traducción de Juan Ríos de la Rosa). Editorial Juventud.
- Blyton, E. (1997).** *Fünf Freunde erforschen die Schatzinsel* (Traducción al alemán de Werner Lincke). Kinder- und Jugendbuchverlag.
- Blyton, E. (2012).** *Five on a Treasure Island*. Hodder Children's Book.
- Blyton, E. (2015).** *Fünf Freunde erforschen die Schatzinsel* (Traducción al alemán de Werner Lincke). Kinder- und Jugendbuchverlag.
- Blyton, E. (2016).** *Los Cinco y el tesoro de la isla* (Traducción de Juan Ríos de la Rosa). Editorial Juventud.
- Domínguez Pérez, M. (2008).** *Las traducciones de literatura infantil y juvenil en el interior de la comunidad interliteraria específica española (1940-1980)*. Universidad de Santiago de Compostela.
- Flotow, L. von. (1997).** *Translation and Gender: Translating in the 'Era of Feminism'*. University of Ottawa Press.
- Flood, A. (17 de junio de 2021).** English Heritage recognises Blyton and Kipling's racism – but blue plaques to stay. *The Guardian*. <https://www.theguardian.com/books/2021/jun/17/english-heritage-racism-kipling-blyton-blue-plaques>
- Herranz Núñez, C. (2018).** *La corrección política en la reedición de literatura infantil. El caso de 'Los Cinco en las Rocas del Diablo'*. Universidad Pontificia de Comillas.
- Hevia, E. (5 de enero de 2016).** “La corrección política contra Enid Blyton”. *El Periódico*.
- Lindo, E., y Travalía, C. (2009).** Encuentro entre Elvira Lindo y Caroline Trevalia, moderado por Ismael Attrache. *Vasos Comunicantes*, 42, 85-96. También en línea aquí: <https://vasoscomunicantes.ace-traductores.org/2020/02/07/7107/>
- Marjanovic, L. (2014).** *Enid Blytons Fünf Freunde auf Deutsch. Übersetzungen, Neubearbeitungen, Fortführungen*. Diplomarbeit für Magistra der Philosophie, Universität Wien.
- Medina, G. (2017).** *Siempre quise ser uno de Los Cinco*. Diábolo ediciones.
- Orejudo, A. (2017).** *Los Cinco y yo*. Tusquets.
- Prince, A. (24 de diciembre de 20025).** Blyton's idyll. *The Guardian*. <https://www.theguardian.com/books/2005/dec/24/booksforchildrenandteenagers.letters>
- Romero Lombardo, D. (2011).** Identidad de género en personajes de ficción infantil y juvenil. Hacia una ruptura de los estereotipos. *Acciones e investigaciones sociales*, 29, 173-202.
- Soriano-García, I. y Rodríguez-Domínguez, A. (2023).** La influencia de la corrección política en la traducción de *Los Cinco*: tipos de intervencionismo y censura en torno al personaje de Jorge. *Mutatis Mutandis. Revista Latinoamericana de Traducción*, 16(2), 494-515.
- Valero Cuadra, P. (2022).** Blancanieves, Cenicienta, Rapunzel, Caperucita...: de crueles cuentos de los hermanos Grimm a películas Disney, *La traducción y sus meandros*, (pp. 101-123). Ediciones Universidad de Salamanca.
- Valero Cuadra, P. y A. Lérida Muñoz (2018).** Women in Children's and Young Adults' Literature and Its Translation. Female Characters in *Manolito Gafotas* and *Kika Superbruja*. *Anglistica AION* 22(2), 55-67.
- Zaro Vera, J. J., y F. Ruiz Noguera. (2007).** *Retraducir: una nueva mirada*. Miguel Gómez Ediciones.



Magazin

REVISTA DE GERMANÍSTICA INTERCULTURAL

Magazin

REVISTA DE GERMANÍSTICA INTERCULTURAL

Magazin

REVISTA DE GERMANÍSTICA INTERCULTURAL

La recepción de *Fliegender Stern*, de Ursula Wölfel, en España: un análisis traductológico descriptivo

The reception of Ursula Wölfel's *Fliegender Stern* in Spain: a descriptive translation analysis

Andrea H. L. Springer

Universidad de Valladolid

andrea.springer@uva.es

<https://orcid.org/0000-0003-1590-0629>

Recibido: 15/07/2025

Aceptado: 13/08/2025

DOI: <https://dx.doi.org/10.12795/mAGAzin.2025.i33.09>

Resumen:

En este trabajo se investiga la recepción en España de *Fliegender Stern*, escrito por la autora alemana de literatura infantojuvenil Ursula Wölfel en 1959. Se realiza un análisis traductológico comparativo descriptivo. Por un lado, se comparan dos ediciones alemanas, la primera editada por Hoch en 1959 y la segunda por Thienemann en 2020. Por otro lado, se cotejan la edición de Miñón-Susaeta editada en 1986 —traducción de Arturo Ruiz— con la de Bambú editada en 2021 —traducción de Alejandro Isidro Gómez—, ambas en castellano. La metodología aplicada es inductiva, descriptiva y cualitativa. El análisis traductológico se basa en el modelo Lambert y van Gorp (1985: 52-53), que abarca cuatro niveles. En cuanto a las técnicas de traducción se utiliza la propuesta de Molina Martínez y Hurtado Albir (2002: 511). Se pretende, con ello, conocer las diferencias existentes entre las cuatro ediciones.

Palabras clave: Ursula Wölfel, traducción de la literatura infantil y juvenil, corrección política, reedición, retraducción

Abstract:

This paper researches the reception of *Fliegender Stern*, written by the German author of children's and young adult literature Ursula Wölfel in 1959, in Spain. The translation analysis is descriptive and comparative. Firstly, the two German editions are compared: the first published by Hoch in 1959 and the second by Thienemann in 2020. Secondly, the 1986 Miñón-Susaeta edition translated by Arturo Ruiz is compared with the 2021 Bambú edition translated by Alejandro Isidro Gómez, both in Spanish. The methodology applied is inductive, descriptive, and qualitative. For the translation analysis the model developed by Lambert and van Gorp (1985: 52-53), which consists of four levels of analysis, has been used. Translation techniques have been analysed based on the proposal by Molina and Hurtado (2002: 511). Our ultimate goal is to understand differences between the four editions.

Keywords: Ursula Wölfel, translation of children's and young adult literature, political correctness, reedition, retranslation



La autora alemana de literatura infantojuvenil Ursula Wölfel vivió entre 1922 y 2014. De sus más de treinta obras escritas en alemán, dieciocho se recibieron en España. Empezó a dedicarse a la escritura en 1959, año en que se publicaron *Der rote Rächer* (Wölfel 1959) y *Fliegender Stern* (Wölfel 1959).

La historia de *Fliegender Stern*, un indio americano de unos 6 años, tematiza la transición de niño a joven adulto del protagonista, transmite las costumbres y el estilo de vida de una tribu indígena norteamericana y refleja su intento de seguir viviendo libremente. Además, hace hincapié en que los objetivos de unos y otros, en este caso, por un lado, de la gente blanca y, por otro, del pueblo indígena, suelen ser diferentes; en que los avances tecnológicos no son necesariamente negativos; en que lo más importante es la convivencia y el respeto mutuo y en que la vida en sí es un aprendizaje continuo.

La recepción de *Fliegender Stern* en España fue tardía. No fue hasta 1986 cuando se publicaron dos ediciones basadas en la traducción de Arturo Ruiz: la edición de Miñón-Susaeta ilustrada por Emilio Losada (Wölfel 1986b) y la de Escuela Española por Marina Seoane (Wölfel 1986). La última edición publicada en Alemania data de 2020 (Wölfel 2020) y llegó al mercado español gracias a la Editorial Casals, a través de su sello Editorial Bambú. Las traducciones las realizaron Alejandro Isidro Gómez al castellano (Wölfel 2021b) y Marta Pera Cucurell al catalán (Wölfel 2021a). Existe también una primera traducción al catalán con el título *Estrella Fugaç* (Wölfel 1991) editada por la editorial Cruïlla; la traducción corresponde a Judith Vilar i Roca y cuenta con reimpresiones en el siglo XXI.

En este artículo se compara mediante el modelo de análisis traductológico de Lambert y van Gorp (1985: 52-53), en primer lugar, las dos ediciones alemanas y, posteriormente, las traducciones realizadas al castellano, es decir la de 1986 de Arturo Ruiz y la de 2021 de Alejandro Isidro Gómez. La descripción de las técnicas de traducción se basa en la propuesta de Molina Martínez y Hurtado Albir (2002: 511). El fin último de esta investigación reside en comprobar si la edición alemana de 2020 cambia con respecto a la de 1959 y si las dos traducciones al castellano objeto de estudio son diferentes entre sí.

1. Metodología

En este apartado se explican el modelo Lambert-van Gorp (1985: 52-53) y la propuesta de técnicas de traducción de Molina y Hurtado (2002: 511) que se emplea para el análisis del nivel microestructural de las obras objeto de estudio.

1.1. El modelo Lambert-van Gorp

El modelo de análisis traductológico Lambert-van Gorp (1985, citado en Iliescu-Gheorghiu 2022) consta de cuatro niveles.

Un primer nivel de datos preliminares que se centra en la cubierta y la portada (*cf.* Eguaras 2019), es decir: a) el título, b) la presencia de los nombres de las personas responsables de la autoría, de la traducción o de la ilustración y c) el nombre de la editorial, la colección o la edición.

Un segundo nivel de datos macroestructurales que se subdivide en la macroestructura exterior e interior. La macroestructura exterior comprende: a) el tipo de encuadernación (Eguaras 2021), b) el tamaño de la obra y c) el número de páginas.

La macroestructura interior engloba: a) la ubicación del índice, b) la presencia de notas preliminares o epílogos, c) la división del texto, d) las ilustraciones y e) la información sobre la autora, los traductores, las personas ilustradoras y la publicidad.

Un tercer nivel de datos microestructurales que se centra en los cambios en la aplicación o selección de la ortografía y del léxico, así como la modificación de la estructura del texto. Asimismo, puede implicar ampliaciones u omisiones entre las obras objeto de estudio.

El cuarto nivel de contexto sistémico en este artículo trata las diferencias entre las dos traducciones al español analizadas a nivel microestructural, así como las diferencias en los niveles preliminar y macroestructural de las cinco ediciones objeto de estudio.

1.2. Técnicas de traducción

Para el análisis a nivel microestructural se recurre a la propuesta de técnicas de traducción de Molina Martínez y Hurtado Albir (2002: 511).

Esta propuesta incluye dieciocho técnicas concebidas por las autoras para dar respuesta a las siguientes necesidades (Molina Martínez y Hurtado Albir 2002: 13): a) aislar el concepto de otros

relacionados, p.ej. estrategia de traducción o método, b) incluir solo procedimientos característicos de textos traducidos y no aquellos relacionados con la comparación de lenguas, c) mantener la idea de que las técnicas de traducción son funcionales: sus definiciones se basan en la descripción, no evalúan si una técnica aplicada es adecuada o correcta, d) con respecto a la terminología, mantener los términos más habituales y e) formular nuevas técnicas para explicar mecanismos no descritos hasta el momento.

2. Análisis traductológico

En el punto 2.1. se comparan las cinco ediciones objeto de estudio, mientras que en el punto 2.2 se realiza el análisis de las dos ediciones alemanas, y, posteriormente, la comparación entre las dos traducciones al español: la de 1986 de Alberto Ruiz y la de 2021 de Alejandro Isidre Gómez.

2.1. Nivel preliminar

Con respecto al nivel preliminar se constata que en los cinco libros en la cubierta aparece el título —*Fliegender Stern* y *Estrella Fugaz*—, el nombre de la autora —Ursula Wölfel— y la editorial —Hoch, Miñón, Editorial Escuela Española, Thienemann, Bambú—. Cabe mencionar que, aunque en la cubierta figure Miñón como editorial y se indique que esta obra se incluye en su colección *Las campanas*, los derechos de edición pertenecen a Susaeta, como refleja la página legal. Asimismo, cada una de las cubiertas está ilustrada en color. Como detalle, destacamos que, tanto en la obra de Hoch, como en las ediciones españolas de 1986, el nombre de la autora figura en primer lugar seguido del título de la obra, mientras que en las ediciones más actuales prima el título sobre el nombre de la autora.

Además, parece oportuno mencionar que en la edición de Miñón-Susaeta se nombra al ilustrador —Emilio Losada— en la cubierta, mientras que el traductor solo figura en la portada. Bambú, por su parte, hace constar las personas que realizaron la traducción y la ilustración en la portada. Thienemann identifica a Regina Kehn como ilustradora en la portada de la edición de 2020. La ilustración de la edición de Hoch es obra de Heiner Rothfuchs, cuya labor solo se

menciona en la página legal. En la edición de Escuela Española, Marina Seoane, como ilustradora, y Arturo Ruiz, como traductor, solo figuran en la página legal, donde al igual que en la portada el nombre de la autora está mal escrito, Ursula Wölzel [sic]. Esta página legal se localiza al principio del libro salvo en el caso de Thienemann, donde se sitúa al final del mismo.

2.2. Nivel macroestructural

Con respecto al nivel macroestructural destaca la encuadernación en tapa dura de las ediciones de Hoch y Editorial Escuela Española, frente a la encuadernación en tapa blanda de las ediciones de Miñón-Susaeta, Thienemann y Bambú. En cuanto al tamaño, la edición alemana de Hoch y la española de Bambú corresponden a DIN A5, mientras que las restantes son algo más pequeñas. El número de páginas varía: 95 (Hoch 1959), 93 (Miñón-Susaeta 1986b), 107 (Escuela Española 1986), 111 (Thienemann 2020) y 90 (Bambú 2021). Con respecto al índice, este siempre se encuentra en las últimas páginas, a excepción de la edición alemana de Thienemann en la que se localiza al principio del libro.

Tanto la edición de Hoch como las dos de 1986 están provistas de una nota preliminar, que en la edición de Miñón-Susaeta se identifica con el título *Presentación*. La edición alemana de 2020 y su traducción al español, sin embargo, no cuentan con ese prólogo.

En las cinco ediciones se incluye un epílogo, que en la edición de Miñón-Susaeta se nombra como tal en una nueva página como si de un capítulo se tratara. En la edición de Hoch comienza en una nueva página, pero no se identifica. En la edición de Escuela Española sigue en la misma página en la que termina el último capítulo después de un punto y aparte, sin mencionar su condición de epílogo. En las dos ediciones más recientes se separa del texto anterior con una página ilustrada y, a continuación, se introduce una ilustración representativa de ese epílogo no presente en el texto original de 1959.

Los once capítulos no varían entre las ediciones, pero sí su paginación. A continuación, en la Tabla 1 se compara el comienzo de un nuevo capítulo en las diferentes ediciones.

Factor	Hoch	Miñón-Susaeta	Escuela Española	Thienemann	Bambú
Comienzo de un nuevo capítulo	Seguido de un punto y aparte	En la página siguiente, texto en 2/3 partes	En la siguiente página derecha, texto en 2/3 partes	En la página siguiente, texto en 2/3 partes	En la página siguiente, texto en 3/5 partes

Tabla 1. Comparación del comienzo de un nuevo capítulo. Elaboración propia.

De la Tabla 1 se desprende que en la edición de Hoch se aprovecha toda la hoja, mientras que, en la edición de Escuela Española, se queda una página en blanco, si el capítulo anterior acaba en una página derecha. El título de cada capítulo siempre tiene la

letra más grande, pero, además, en la edición de Hoch está en cursiva y en las ediciones de Miñón-Susaeta y Thienemann en negrita. El tipo de letra también es diferente en cada edición.

Ilustración	Hoch	Miñón-Susaeta	Escuela Española	Thienemann	Bambú
A página completa	Tres	Ocho	Once	Cuatro	Tres
A doble página	Tres	-	-	Una	Una
Media página o menos	Cuatro	Ocho	-	Doce	Diez
Entre texto	-	-	-	Diez	Doce

Tabla 2. Comparación de la distribución de las ilustraciones. Elaboración propia.

La diferente paginación de los capítulos se debe, por un lado, al modo en que esta empieza en cada edición y, por otro, a la cantidad y el tamaño de las ilustraciones. En la Tabla 1 se indica que en la página en la que comienza el capítulo nuevo el texto ocupa solo dos terceras o tres quintas partes, salvo en la edición de Hoch, lo que deja un espacio libre antes del título del capítulo. Mientras que ese espacio en las ediciones de Escuela Española y Miñón-Susaeta permanece en blanco, en las de Thienemann y Bambú lo ocupa un pequeño dibujo que alude al contenido del próximo capítulo. Adicionalmente, en el libro de Miñón-Susaeta se usan letras capitulares para el inicio de cada capítulo y, en las ediciones recientes —de Thienemann y Bambú—, los números de página están decorados con un dibujo. Este dibujo en la edición de Thienemann siempre es el mismo, mientras que en la de Bambú hay dos diferentes. En esta última, al comienzo de cada capítulo las primeras palabras están en negrita.

Las ilustraciones están en blanco y negro en cuatro de las cinco obras objeto de estudio. Mientras que en la edición de Hoch ocupan una página completa,

una doble página completa o media página, en la de Escuela Española todas las ilustraciones son a página completa. De los tres primeros libros destaca la edición de Miñón-Susaeta, puesto que las ilustraciones están enmarcadas y tienen un tono azul. A veces, la ilustración se sale de ese marco de doble línea. En cuanto a las dos ediciones más recientes, en ambas las ilustraciones son de Regina Kehn. Comparado con las otras tres obras que se examinan aquí, en estas dos no solo hay ilustraciones a página completa o media página, sino que también las hay rodeadas de texto.

Para finalizar el análisis a nivel macroestructural se compara la información sobre la autora, los traductores, las personas ilustradoras y la publicidad disponible en cada edición. En el caso de Hoch no hay nota biográfica ni de la autora ni del ilustrador y el resumen de la contracubierta destaca la labor narrativa de Ursula Wölfel. Con respecto a las ediciones de 1986, el resumen es objetivo y en ambas se menciona a Ursula Wölfel como «autora alemana galardonada con numerosos premios» (Wölfel 1986b), aunque en la edición de Escuela Española también se nombra tanto

al traductor como a la ilustradora en la contracubierta, a continuación del resumen. En ambas, también hay espacio para promocionar la colección *Las Campanas* (Wölfel 1986b) y otros títulos de la colección *Caballo de Cartón* (Wölfel 1986). En la edición de Thienemann el resumen se enfoca desde el punto de vista del protagonista, no se menciona a la ilustradora y la nota biográfica de la autora se encuentra en las páginas iniciales del libro, en las cuales también se remite a la página web de la editorial para más información. El resumen de la edición de Bambú también está enfocado en los deseos y acciones del protagonista. Debajo del resumen se lee «Un clásico. Uno de los libros más bellos de Ursula Wölfel, autora de *Zapatos de fuego y sandalias de viento*» (Wölfel 2021b). En las páginas finales se hallan, por un lado, las notas biográficas de la autora y de la ilustradora y, por el otro, la promoción de otros títulos de la colección Bambú Jóvenes Lectores. La nota biográfica de Regina Kehn incluye la dirección de su página web para más información.

2.3. Nivel microestructural

El análisis microestructural se centra en los posibles cambios entre los textos objeto de estudio. En primer lugar, se comparan los dos textos alemanes para a) conocer los cambios entre ambos y para b) no tratar como errores posibles diferencias entre las traducciones al español que se deben a modificaciones en el texto origen. A continuación, se analizan las dos traducciones españolas con respecto a la edición alemana de Thienemann, sin olvidar los cambios detectados entre las ediciones alemanas.

2.3.1 Análisis de las ediciones alemanas de Hoch (1959) y Thienemann (2020)

Las diferencias encontradas entre ambos textos se han incluido en diferentes categorías que se basan en la propuesta de técnicas de traducción de Molina Martínez y Hurtado Albir (2002: 511).

A continuación, se comentan las diferentes técnicas observadas en la comparación de los dos textos alemanes; aunque es cierto que no se trata de traducciones, las técnicas son igualmente aplicables. En las tablas se ha asignado un número a cada una de las diferencias. La columna izquierda corresponde a los ejemplos obtenidos en la edición de Hoch y la de la derecha a aquellos de la edición de Thienemann.

Bajo el paraguas de la técnica de adaptación, la sustitución de un elemento cultural de la lengua

origen por uno de la lengua meta, se creó la categoría *Adaptación a la nueva ortografía alemana*, véase la Tabla 3.

1	[...] und ein neuer Himmelsrand dasein. (p. 19)	[...] und ein neuer Himmelsrand <i>da sein</i> . (p. 21)
2	[...], daß der Vater nichts mehr sagen wollte. (p. 19)	[...], <i>dass</i> der Vater nichts mehr sagen wollte. (p. 21)
3	[...] Wenn sie uns gefangennehmen [...] (p. 61)	[...] Wenn sie uns <i>gefangen nehmen</i> [...] (p. 68)
4	[...] <i>riß</i> an der Mähne [...] (p. 63-64)	[...] <i>riss</i> an der Mähne [...] (p. 71)
5	[...] <i>riß</i> ihm den Zügel aus der Hand [...] (p. 64)	[...] <i>riss</i> ihm den Zügel aus der Hand [...] (p. 71)
6	Und wenn man immer <i>weiter- und weiterreitet</i> , [...] (p. 19)	Und wenn man immer <i>weiter reitet</i> , [...] (p. 21)

Tabla 3. Adaptación a la nueva ortografía alemana. Elaboración propia

La Tabla 4 recoge un ejemplo de amplificación, introducir detalles no presentes en el texto origen. Habitualmente se trata de explicar un término o concepto desconocido en la lengua meta ejemplificando o añadiendo información pertinente. En este caso se añadió *entfernt* al final de la oración, que no solo facilita la lectura, sino también la comprensión.

7	[...] aber sie waren immer noch weit von den Bergen. (p. 59)	[...] aber sie waren immer noch weit von den Bergen <i>entfernt</i> . (p. 64)
---	--	---

Tabla 4. Amplificación. Elaboración propia

Para la Tabla 5 se creó la técnica Modulación léxica. La modulación modifica el punto de vista, el enfoque o la categoría cognitiva en relación con el texto original y puede ser léxica o estructural.

En el ejemplo 8 se cambió la mano izquierda (*linke*) por la derecha (*rechte*). Ciertamente es que, a continuación, también se cambia la dirección hacia la que se gira el caballo.

El ejemplo 9 reduce el plural (*die*) del texto de Hoch a singular (*den*) en el texto de Thienemann.

Igual de llamativos que el ejemplo 8 son los cambios en los fragmentos 10 y 11. Mientras que el texto de Hoch hace al lector partícipe del recorrido y de los fenómenos naturales —si por la tarde le da el sol a alguien en la espalda, este se está dirigiendo al este, ya que el sol se pone por el oeste—; el texto de Thienemann relata una obviedad —por la tarde el sol está más bajo, ya que se acerca el ocaso—, pero no se sabe en qué dirección cabalgan los chicos (ejemplo 10). El cambio de la dirección cardinal en el ejemplo 11 es confuso. En el capítulo *Der Zaubermann*, el hechicero les cuenta a los niños que hay muchísimas personas blancas y que «Einige von ihnen wohnen nicht weit von hier nach Sonnenaufgang zu bei den blauen Bergen» (Wölfel 1959). La indicación *nach Sonnenaufgang* implica que las Montañas Azules están hacia el este y si el camino de hierro pasa delante de ellos solo puede dirigirse hacia el sur, como en el texto de Hoch, o hacia el norte. La opción al este, como propone el texto de Thienemann, llevaría las vías del tren a través de las Montañas Azules.

8	Fliegender Stern machte schnell die <i>linke</i> Hand los und fasste nach dem Zügel. Das Pferd fühlte den scharfen Ruck in seinem weichen Maul und warf sich nach <i>links</i> herum. (p. 16)	Fliegender Stern machte schnell die <i>rechte</i> Hand los und fasste nach dem Zügel. Das Pferd fühlte den scharfen Ruck in seinem weichen Maul und warf sich nach <i>rechts</i> herum. (p. 18)
9	[...] und nahm die Zügel (p. 17-18)	[...] und nahm <i>den</i> Zügel (p. 20)
10	Am Nachmittag brachen sie wieder auf. Die Sonne stand jetzt in ihrem Rücken. (p. 57)	Am Nachmittag brachen sie wieder auf. Die Sonne stand jetzt <i>tiefer am Himmel</i> . (p. 63)

11	Der eiserne Pfad führte nun vor den blauen Bergen durch das Hügelland <i>nach Süden</i> . (p. 67)	Der eiserne Pfad führte nun vor den blauen Bergen durch das Hügelland <i>nach Osten</i> . (p. 76)
----	---	---

Tabla 5. Modulación léxica. Elaboración propia

Como se comentó anteriormente la modulación también puede ser estructural. En el ejemplo 12 se omite un parlamento, lo que conlleva un cambio cognitivo, puesto que es necesario saber quién está hablando.

12	„Weil er ein Zaubermann ist?“ <i>fragte Fliegender Stern</i> . „Er ist doch freundlich [...]“ (p. 45)	„Weil er ein Zaubermann ist? <i>Aber</i> er ist doch freundlich [...]“ (p. 50)
----	---	--

Tabla 6. Modulación estructural. Elaboración propia

En la Tabla 7, se muestran varios ejemplos de omisión en el texto de Thienemann con respecto al de Hoch. En el ejemplo 13 se omite media frase que permite conocer los sentimientos de Fliegender Stern en su deseo de convertirse en uno de los mayores. La omisión de *dröhnen* en el ejemplo 14, elimina vocabulario en sentido figurado. *Dröhnen* en combinación con *Kopf*, implica un dolor de cabeza muy fuerte, por lo que se entiende del texto de Hoch que la cabeza le dolía bastante más que las rodillas y las manos. En el fragmento de Thienemann el dolor tanto de la cabeza como de las rodillas y las manos es equivalente. En el ejemplo 15 se prescinde de un *weiter* que en el texto de Hoch tiene una función reiterativa en el sentido de muy, muy lejos.

Los ejemplos 16 y 21 corresponden a oraciones omitidas en el texto de Thienemann y que en la edición de Hoch cumplen una función aclaratoria para el lector, a quien la autora guía a través de la historia. En el ejemplo 16, quien lee sabe que Grasvogel escucha a Fliegender Stern al asentir con la cabeza mientras habla. En el ejemplo 21 del texto de Hoch, los chicos no solo pasan frío por el viento fresco de la mañana, sino también hambre, dado que las provisiones eran escasas. Este inciso aumenta la necesidad de llegar a donde viven los blancos.

Por último, explicamos los ejemplos 18, 19 y 20. El número 18 elimina *rot* del color de la piel de los indios americanos para dejarlo en *braun* y evitar connotaciones negativas en línea con la corrección política, definida por Santana Lario (1997) como «un conjunto de prácticas y usos lingüísticos destinados a eliminar connotaciones discriminatorias presentes en el lenguaje que utilizamos a diario, discriminación que suele afectar a personas o grupos definidos por características tales como la raza, [...]». En la traducción del ejemplo 19, que forma parte de un fragmento de texto más amplio, podemos deducir que las omisiones llevadas a cabo se deben igualmente a «no querer ofender a nadie haciendo referencia al origen, la religión, la orientación sexual» (Lindo y Travalía 2011: 90). El hechicero les explica a los chicos: «Der Große Geist machte aber verschiedene Menschen [...] Uns Indianern machte er eine rotbraune Haut [...] Er machte aber auch andere Menschen, solche mit weißer Haut.» (Wölfel 1959: 49), sin embargo, en esa explicación no alude a las personas con color de piel diferente a las que sí nombra en el ejemplo 19 «der weißen und schwarzen und gelben Menschen» (Wölfel 1959: 49) y que en el texto de Thienemann de 2020 se omite. A pesar de responder a la tendencia actual a suprimir elementos políticamente incorrectos (véase Herranz Núñez 2018 y Lindo y Travalía 2011), el resultado no siempre es coherente. Suprimir las referencias a las personas con color de piel diferente, en el ejemplo 19 de la Tabla 7, lleva a error, dado la simplificación excesiva del parlamento. El resultado da a entender que solo viven «Indianer» y «weiße Menschen» en el planeta (Tabla 7, ejemplo 19). Adicionalmente, podemos observar, en los ejemplos 18 y 19, que, en ambas ediciones alemanas, la palabra «Indianer» se mantiene, en vez de usar «alternative zusammenfassende Begriffe wie Indigenas, Native Americans oder First Nations» (GRA Stiftung gegen Rassismus und Antisemitismus 2022). Y, de hecho, la problemática no reside en el término en sí, sino en los estereotipos asociados a él (Native American Association of Germany e.V. 2024). El número 20 tiene una consecuencia parecida a la de los ejemplos 10 y 11 (Tabla 5), ya que, al eliminar hacia donde se dirigen, falta la direccionalidad.

13	[...] und warfen mit Steinen nach einem alten Topf. <i>Das war ein schönes Spiel, und</i> Fliegender Stern konnte sehr gut den Topf treffen. (p. 7)	[...] und warfen mit Steinen nach einem alten Topf. Fliegender Stern konnte sehr gut den Topf treffen. (p. 7-8)
14	Sein Kopf <i>dröhnte</i> , und seine Knie und Hände taten ihm weh. (p. 16-17)	Sein Kopf und seine Knie und Hände taten ihm sehr weh. (p. 19)
15	Und wenn man immer <i>weiter- und weiterreitet</i> , [...] (p. 19)	Und wenn man immer <i>weiter reitet</i> , [...] (p. 21)
16	Grasvogel nickte. (p. 37)	(p. 41)
17	„Weil er ein Zaubermann ist?“ <i>fragte Fliegender Stern.</i> „Er ist doch freundlich [...] (p. 45)	„Weil er ein Zaubermann ist? <i>Aber</i> er ist doch freundlich [...] (p. 49)
18	Uns Indianern machte er eine <i>rotbraune</i> Haut [...] (p. 49)	Uns Indianern machte er eine <i>braune</i> Haut [...] (p. 53)
19	Und zwischen die Länder der Indianer und der weißen und schwarzen und gelben Menschen legte [...] (p. 49)	Und zwischen die Länder der Indianer und <i>die</i> der weißen Menschen legte [...] (p. 53)
20	Fliegender Stern und Grasvogel ritten <i>nach Osten</i> über das endlose Grasland. (p. 57)	Fliegender Stern und Grasvogel ritten über das endlose Grasland. (p. 63)

21	[...] Morgenwind. Sie waren jetzt sehr hungrig. Plötzlich [...] (p. 67)	[...] Morgenwind. Plötzlich [...] (p. 76)
----	---	--

Tabla 7. Ejemplos de omisión en los textos alemanes. Elaboración propia

La reducción aplicada en el ejemplo 22 elimina información cultural. Un *Tragegestell* parece algo que no es necesario montar y desmontar, el texto de Hoch explica, sin embargo, como ese *Tragegestell* se monta con elementos de la propia tienda que también es necesario transportar.

22	Sie banden zwei Zeltstangen an das Pferd der Mutter und spannten eine Lederhaut dazwischen. (p. 13)	Sie banden das Tragegestell an das Pferd der Mutter. (p. 15)
----	---	--

Tabla 8. Ejemplo de reducción. Elaboración propia

Las diferencias encontradas en los epílogos se tratan en una única tabla (Tabla 9). Los ejemplos 23 y 26 muestran modulaciones léxicas, si bien en el número 23 se trata de una particularización y en el ejemplo 26 es una modulación del punto de vista que va acompañada de una reducción léxica.

Los fragmentos 25, 27 y 29 son ejemplos de generalización. En el número 25 se evita nombrar los países directamente y en el 26 se aplican las dificultades de adaptación a todos los indios americanos que ingresaron en las reservas, no solo a los mayores, como manifiesta el texto de Hoch, puesto que, como se desprende del resto del epílogo, los jóvenes sí supieron adaptarse. En el número 29, se sustituye *Nichtstun* por *fremde Leben*, pues, como se explica anteriormente en el texto, el desconocimiento de la lectoescritura, de los saberes de la agricultura y la falta de recursos les excluía de las nuevas formas de vida. Así que *das fremde Leben* es también una generalización de *Nichtstun*.

Hay cuatro ejemplos de omisión, dos de oraciones enteras y dos de algunas palabras. El ejemplo 24 es la razón por la que la tribu de *Fliegender Stern* o todas las tribus que aún seguían viviendo en libertad tuvieron que establecerse en una reserva, no podían alimentarse.

El número 31 explica que hubo escuelas de las misiones en las zonas protegidas, donde podían aprender a leer y escribir. El texto de Thienemann deja abierto dónde los protagonistas aprendieron a leer y escribir. En el ejemplo 28, se elimina la referencia a las personas blancas, quizá porque ello presupone que toda persona blanca ha ido a la escuela y sabe leer y escribir. En el fragmento 30 se omite *alte*, que en el texto de Hoch realza ese contrapunto entre la vida antigua en libertad y la nueva vida.

	Hoch (1959: 94-95)	Thienemann (2020: 109)	Técnica empleada
23	[...] mußten die letzten Indianerstämme ihr freies [...]	[...] musste sein Stamm das freie [...]	Modulación léxica
24	Sie fanden keine Büffelherden mehr.		Omisión
25	Die Regierung von Kanada und die Regierung der Vereinigten Staaten von Amerika wollten die letzten Indianer beschützen.	Die Regierung der Weißen hatte bestimmt, [...]	Generalización, modulación de léxico que implica cambio de punto de vista
26	Sie schlossen Verträge mit ihnen und gaben ihnen Schutzgebiete (Reservate). In diesen Gebieten sollten die Indianer von nun an bleiben.	[...] dass von nun an alle Indianer nur noch in sogenannten Schutzgebieten (Reservaten) leben durften.	Modulación del punto de vista, reducción léxica
27	Das war sehr schwer für die älteren Indianer.	Das war sehr schwer für sie.	Generalización

28	Sie waren ja nicht zur Schule gegangen <i>wie die Weißen</i> , sie verstanden nichts von <i>der</i> Landwirtschaft [...]	Sie waren ja nicht zur Schule gegangen, sie verstanden nichts von Landwirtschaft [...]	Omisión
29	[...] und das <i>Nichtstun</i> machte sie krank.	[...] und das <i>fremde Leben</i> machte sie krank.	Generalización
30	Manche konnten auch das <i>alte</i> freie Leben nicht vergessen [...]	Manche konnten das freie Leben nicht vergessen [...]	Omisión de <i>alte</i>
31	<i>Die Indianerkinder konnten in Missionsschulen gehen. Auch Fliegender Stern [...]</i>	Fliegender Stern [...]	Omisión

Tabla 9. Diferencias en los epílogos. Elaboración propia

2.3.2 Análisis de las traducciones al español de Arturo Ruiz (1986) y Alejandro Isidre Gómez (2021)

Las dos ediciones de 1986 de Escuela Española y Miñón-Susaeta están basadas en la traducción que realizó Arturo Ruiz del texto de la edición de Hoch. Sin embargo, en el prólogo, Miñón-Susaeta adaptó ligeramente los años. En el texto original publicado en 1959 por Hoch se lee: «Was in dieser Geschichte erzählt wird, könnte vor ungefähr 80 Jahren (zwischen 1890 und 1900) geschehen sein.» (Wölfel 1959: 5); en la edición de 1986 de Miñón-Susaeta pone: «Lo que se cuenta en esta historia pudo haber sucedido hace unos 90 años, entre 1890 y 1900» (Wölfel 1986b: 5), con lo que sitúa la narración en 1896.

Adicionalmente, se observan las siguientes modulaciones léxicas de cambio de punto de vista. *Töten* equivale a *matar* y *morir* a *sterben*, la modulación se debe a las estructuras de las dos lenguas. Por el otro lado, se suaviza y generaliza al traducir *Einwanderer* por *hombres recién llegados*. Un hombre recién llegado es más propenso a volver a marcharse, como si de un visitante se tratara, que un inmigrante, cuyo objetivo suele ser establecerse.

32	Die meisten waren bei den Kämpfen mit den weißen <i>Einwanderern</i> getötet worden. (Wölfel 1959: 5)	La mayoría <i>había muerto</i> en la lucha contra los <i>hombres blancos recién llegados</i> . (Wölfel 1986b: 5)
----	---	--

Tabla 10. Modulación léxica. Elaboración propia.

De aquí en adelante, el análisis traductológico se centra en las diferencias entre las traducciones de Arturo Ruiz (Wölfel 1986, 1986b) y Alejandro Isidre Gómez (Wölfel 2021b) con respecto a la edición de Thienemann de 2020. En la comparación, se obvian los cambios que se justifican con aquellos producidos entre las dos ediciones alemanas (ejemplos 7–31). El análisis del primer capítulo arroja más de veinte diferencias. En la Tabla 11 se muestran los cinco cambios más significativos, puesto que atañen a todo el texto.

	Thienemann (2020)	Miñón-Susaeta (1986b)	Bambú (2021)
33	Wo sind die Büffel? (p. 7)	¿Dónde están los búfalos? (p. 6)	¿Dónde están los bisontes? (p. 7)
34	Und der Junge, der <i>Ruft-den-Regen</i> hieß [...] (p. 10)	Y el niño que se llamaba <i>Llamada a la Lluvia</i> [...] (p. 9)	Y aquel cuyo nombre era <i>Invocar a la Lluvia</i> [...] (p. 9)
35	Nun fragte <i>Grasvogel</i> [...] (p. 10)	<i>Pájaro de la Pradera</i> le preguntó [...] (p. 9)	<i>Pájaro de Hierba</i> le preguntó [...] (p. 9)
36	Aber der <i>weiße Mann</i> [...] (p. 12)	Pero el <i>hombre blanco</i> [...] (p. 10)	Pero la <i>gente blanca</i> [...] (p. 11)
37	»Gibt es viele <i>weiße Menschen</i> ?«, fragte Fliegender Stern. (p. 53)	—¿Hay muchos <i>hombres blancos</i> ? —preguntó Estrella Fugaz. (p. 47)	—¿Hay muchas <i>personas blancas</i> ? —preguntó Estrella Fugaz. (p. 46)

Tabla 11. Cambios significativos. Elaboración propia.

El ejemplo 33 manifiesta una mejor documentación de Alejandro Isidre, ya que no ha calcado *Büffel* con *búfalos*. Aunque *búfalos* parezca un equivalente acuñado, en el contexto norteamericano en el que se desarrolla la novela, el uso de bisonte es más correcto (Real Academia Española 2019, 2024).

Los ejemplos 34 y 35 evidencian el cambio de nombre de dos de los personajes. Mientras que *Ruft-den-Regen* es un personaje secundario, *Grasvogel* es el mejor amigo de Fliegender Stern. *Rufen* significa llamar, pero *invocar* concuerda más con los rituales o ceremonias para atraer la lluvia, por lo que *Invocar a la Lluvia* puede ser más acertado. Asimismo, en la traducción de *Llamada a la Lluvia* hay transposición de verbo a sustantivo. Con respecto a la traducción de *Grasvogel*, *Pájaro de Hierba* es una traducción literal, puesto que *Gras* significa *hierba*; la primera traducción puede ser una adaptación para el lector español, dado que durante toda la novela se habla de las praderas que forman parte del paisaje y en estas vivirían pájaros.

El último cambio sustancial se refiere a la traducción de *der weiße Mann* und *weiße Menschen*, como se ve en los ejemplos 36 y 37 (Tabla 11). En el trabajo de Arturo Ruiz ambos se traducen por *hombre/s blanco/s*, Alejandro Isidre por el contrario optó por *gente blanca* y *personas blancas*, ambos, términos que cubren tanto a las infancias (Plataforma de Infancia 2024; Ministerio de Juventud e Infancia 2024; Gutiérrez Jaber 2025) como a los hombres y mujeres.

A continuación, se detalla una selección de los cambios más comunes, a saber —modulación léxica, modulación del punto de vista o del enfoque, omisión—. Las técnicas más detectadas son las modulaciones léxica y estructural.

En la Tabla 12, se identifican ejemplos de modulación léxica, entendida como cambios en el vocabulario usado. Así, por ejemplo, en el fragmento 38 *hockten* pasa de *estaban agachados* a *en cuclillas* y en el ejemplo 39 *hermosa* se convierte en *guapa*. Arturo Ruiz tradujo *Topf* por *cacharro* a pesar de que hay un equivalente acuñado que es *olla* (ejemplo 38). Alejandro Isidre Gómez realiza una traducción literal de *das kleine Mädchen* —*la niña pequeña*— en vez de emplear un diminutivo como hizo Arturo Ruiz (ejemplo 40, Tabla 12).

	Thienemann (2020)	Miñón- Susaeta (1986b)	Bambú (2021)
38	Die Kleinen <i>hockten</i> [...] und warfen mit Steinen nach einem alten <i>Topf</i> . (p. 7)	Los pequeños <i>estaban agachados</i> [...] y lanzaban piedras a un <i>cacharro</i> viejo. (p. 6)	<i>En cuclillas</i> [...], los niños lanzaban piedras contra una <i>olla</i> vieja. (p. 7)
39	[...] Fliegender Stern fand, dass sie die <i>Schönste</i> von allen [...] (p. 8)	[...] a Estrella Fugaz le parecía la más <i>hermosa</i> de [...] (p. 8)	[...] para Estrella Fugaz era la más <i>guapa</i> [...] (p. 8)
40	<i>Das kleine Mädchen</i> , das Rote Blume hieß, [...] (p. 9)	<i>Una niñita</i> que se llamaba Flor Roja, [...] (p. 9)	<i>La niña pequeña</i> a la que llamaban Flor Roja [...] (p. 9)

Tabla 12. Modulación léxica.

A continuación, en la Tabla 13, se muestran ejemplos en los que se optó por léxico que eleva el registro y puede aportar nuevas palabras a las infancias. Así se introduce en el ejemplo 41 la palabra *vetusto* en vez de *viejísimo* para *uralt* y para el verbo alemán *vertreiben*, ejemplo 43, se emplea *ahuyentar* en vez de *echar*. El ejemplo 42 ofrece *aguda vista* en vez de *mirada penetrante*, que parece más adecuado en el sentido de tener un sentido corporal muy desarrollado (Real Academia Española 2024). Además, en ese fragmento, en la traducción de 1986, se tradujo el plural *die Mütter* por el singular *la madre*, mientras que la edición de 2021 sí ofrece la traducción correcta *las madres*. En la misma línea, en los ejemplos 44 y 45 (Tabla 13), el traductor se sirvió de *conversar* en vez de *hablar*, *entonar una canción* por *cantar una canción*, *cubrían* para *habían caído* y *emergía* en sustitución de *se levantaba*.

	Thienemann (2020)	Miñón- Susaeta (1986b)	Bambú (2021)
41	Nur hier und dort standen ein paar <i>Büschel</i> und ganz in der Ferne ein großer, <i>uralter</i> Baum. (p. 10)	Había algún <i>matorral</i> y, muy a lo lejos, un árbol grande y <i>viejísimo</i> . (p. 9)	Tan solo había algún que otro <i>arbusto</i> y, muy a lo lejos, un árbol <i>vetusto</i> de gran tamaño. (p. 10)
42	<i>Er hatte</i> die Reiter <i>zuerst gesehen</i> , eher als die alten weisen Männer und Frauen mit ihren <i>scharfen</i> Augen, eher als <i>die Mütter</i> und eher als die anderen Kinder. (p. 11)	<i>El había sido el primero</i> en ver a los hombres a caballo, antes que los sabios ancianos y que las mujeres de mirada <i>penetrante</i> , antes que <i>la madre</i> y que los demás niños. (p. 10)	<i>Había visto</i> a los jinetes <i>antes</i> que los hombres y mujeres más sabios y ancianos con su <i>aguda</i> vista, antes que <i>las madres</i> y que los demás niños. (p. 10)
43	[...] fast so weit wie von einem <i>Nachtlager</i> zum anderen. Aber der <i>weiße Mann</i> hat die Büffel zu weit <i>vertrieben</i> . (p. 12)	[...] casi tan lejos como desde el <i>campamento de una noche</i> hasta el día siguiente. Pero el <i>hombre blanco</i> ha echado a los búfalos demasiado lejos. (p. 10)	[...] casi tan lejos como cuando nos trasladamos de un <i>campamento nocturno</i> a otro. Pero la <i>gente blanca</i> ha ahuyentado a los bisontes demasiado lejos de nosotros. (p. 10)

44	Draußen <i>saßen noch</i> die Erwachsenen <i>am Feuer</i> und <i>sprachen leise miteinander</i> und <i>sangen ein</i> trauriges Lied. (p. 12-13)	Afuera, los mayores <i>todavía estaban sentados al fuego</i> y <i>hablaban entre ellos en bajo</i> y <i>cantaban</i> una canción triste. (p. 12)	Afuera, <i>sentados junto al fuego</i> , los adultos <i>conversaban en voz baja</i> y <i>entonaban</i> una canción triste. (p. 12)
45	<i>Unruhe</i> und Trauer <i>lagen über</i> den weißen Zelten, als der Mond vom Himmelsrand <i>aufstieg, der große, rote Sommermond</i> . (p. 13)	La <i>intranquilidad</i> y la tristeza <i>habían caído</i> sobre las tiendas blancas; mientras, la luna <i>se levantaba</i> sobre el horizonte, <i>una luna de verano, grande y roja</i> . (p. 12)	La <i>preocupación</i> y la tristeza <i>cubrían</i> las tiendas blancas, mientras en el horizonte <i>emergía</i> la luna, <i>la gran luna roja del verano</i> . (p. 12)

Tabla 13. Modulación léxica con fines educativos. Elaboración propia.

El ejemplo de la Tabla 14 sirve como muestra para la modulación estructural muy presente en la edición de 2021. Ursula Wölfel usaba frases cortas y solía indicar los hablantes durante los diálogos, estructuras que, en la edición de Bambú, a menudo, sufren cambios.

	Thienemann (2020)	Miñón- Susaeta (1986b)	Bambú (2021)
46	<i>Gerade waren</i> die großen Jungen <i>fortgelaufen</i> . Sie wollten draußen im Grasland [...] (p. 7)	<i>Hacia un momento</i> que los mayores <i>se habían marchado</i> . Se iban a la pradera (p. 6)	Los chicos mayores <i>acababan de salir disparados</i> hacia las praderas [...]. (p. 7)

Tabla 14. Modulación estructural. Elaboración propia.

El fragmento de la Tabla 15 ofrece dos equivalencias acuñadas diferentes para el original alemán. El protagonista entorna los ojos para aguzar la vista con el fin de enfocar mejor.

	Thienemann (2020)	Miñón-Su- saeta (1986b)	Bambú (2021)
47	<i>Er machte die Augen schmal.</i> (p. 10)	<i>Entornó los ojos.</i> (p. 9)	<i>Aguzó la vista.</i> (p. 10)

Tabla 15. Equivalente acuñado. Elaboración propia.

La Tabla 16 detalla varios ejemplos de modulación del punto de vista, como la contraposición de *ser demasiado pequeño* y *tener que crecer* (ejemplo 48), *llegar* y *acercarse* (ejemplo 50) o *no poder seguir sentado* y *deber estar de pie* (ejemplo 51).

	Thienemann (2020)	Miñón-Su- saeta (1986b)	Bambú (2021)
48	<i>Du bist noch zu klein, du musst [...] (p. 7)</i>	<i>Todavía eres demasiado pequeño. Tienes [...] (p. 6)</i>	<i>Aún tienes que crecer, debes [...] (p. 7)</i>
49	<i>Fliegender Stern konnte sehr gut den Topf treffen. Aber [...] (p. 8)</i>	<i>Estrella Fugaz podía, si quería, darle al cacharro. Pero [...] (p. 7-8)</i>	<i>A Estrella Fugaz se le daba muy bien acertar a la olla, pero [...] (p. 7-8)</i>
50	<i>Jetzt kam die Mutter. Sie trug das kleine Schwesterchen in einem ledernen Sack auf dem Rücken. (p. 8)</i>	<i>Llegó la madre. Llevaba a la espalda, en un saco de piel, a la hermanita. (p. 8)</i>	<i>La madre se acercó. Llevaba a la hermanita pequeña en un saco de cuero colgado a la espalda. (p. 8)</i>

51	»Warum spielst du nicht mit den anderen Kindern?« fragte die Mutter. Fliegender Stern stand auf. Wenn die Mutter mit ihm sprach, durfte er nicht sitzen bleiben. (p. 8-9)	—¿Por qué no juegas con los demás niños? —le preguntó la madre. Estrella Fugaz se levantó. Cuando la madre hablaba con él no podía seguir sentado. (p. 8)	—¿Por qué no juegas con los otros niños? —preguntó Sol sobre el Camino. Estrella Fugaz se levantó, pues cuando su madre le hablaba debía estar de pie. (p.8)
52	[...] denn er durfte noch nicht allein reiten und noch nie hatten die Großen ihn morgens mit an den Fluss genommen. (p. 10)	[...] pues todavía no podía montar a caballo solo y los mayores todavía no le habían llevado con ellos al río. (p. 9)	[...] pues aún no le permitían cabalgar solo y los mayores nunca le habían llevado al río por las mañanas. (p. 9)
53	[...] antworten sollte. Grasvogel war wirklich sein bester Freund. (p. 10)	[...] contestar, pues la verdad es que su mejor amigo era Pájaro de la Pradera. (p. 9)	[...] responder. Pájaro de Hierba tenía razón, era su mejor amigo. (p. 9)

54	Die Mutter holte einen <i>Topf mit wilden Rüben</i> . Die hatte sie am Morgen gesucht. Sie <i>tat</i> aus einem Lederbeutel eine Handvoll getrocknetes Büffelfleisch <i>dazu</i> . <i>Nun war der Beutel leer</i> . (p. 12)	La madre fue a por <i>un cacharro con raíces</i> . Las había buscado por la mañana. <i>Añadió</i> un puñado de carne seca de búfalo, que sacó de una bolsa de cuero. <i>La bolsa se quedó vacía</i> . (p. 11)	La madre cogió <i>una olla con nabos silvestres</i> que había recolectado por la mañana y de una bolsa de cuero <i>sacó</i> un puñado de carne de bisonte seca. <i>La bolsa se vació</i> . (p. 11)
55	[...] <i>waren ihre Gesichter und Stimmen traurig</i> . (p. 12)	[...] <i>se les ponía la cara y la voz tristes</i> . (p. 10)	[...] su voz y su rostro <i>entristecían</i> . (p. 10)

Tabla 16. Modulación del punto de vista. Elaboración propia.

Además, los ejemplos 49 y 51, también evidencian una modulación estructural al usar un conector para unir las dos frases del texto original. En el ejemplo 54, *wilde Rüben* se traduce, en 1986, por *raíces*, mientras que en 2021 se optó por *nabos silvestres*. Pero no solo hay modulación léxica, también muestra una modulación por enfoque, dado que en la traducción de 2021 se omite el acto de añadir la carne de bisonte a la olla, solo se sobreentiende por el contexto, ya que *la bolsa se vació* (ejemplo 54, Tabla 16).

En la Tabla 17 se recogen varios ejemplos en los que se ha omitido información. Así, en el ejemplo 56 se omite el material del que están hechas las tiendas —*weiße Lederzelte* se convierte en la edición de Bambú en *tiendas blancas*—. En los fragmentos 57 y 58 en el texto alemán y la traducción de 1986 se mantiene *Kleinen* como pequeños, mientras que se omite en la edición de Bambú y *los demás* y *los otros* pueden ser tanto pequeños como grandes. En el ejemplo 58, se repite la omisión al obviar en *kleine Kinder* el adjetivo *klein* en la edición de Bambú y optar solamente por *niños*. Fliegender Stern sigue siendo un niño si se

considera que se es niño hasta la edad de doce años, pero al querer pertenecer a los niños mayores, desea desmarcarse de los juegos que considera de niños pequeños.

	Thienemann (2020)	Miñón-Susaeta (1986b)	Bambú (2021)
56	Ringsum standen die weißen <i>Lederzelte</i> in einem <i>großen</i> Kreis. (p. 8)	Alrededor se levantaban las tiendas de <i>piel blanca</i> , formando círculo. (p. 8)	A su alrededor, las <i>tiendas blancas</i> formaban un <i>gran</i> círculo. (p. 8)
57	Geh zu <i>den anderen Kleinen</i> . Fliegender Stern ging also zu <i>den kleinen Kindern</i> . (p. 9)	Vete con <i>los demás pequeños</i> . Así que Estrella Fugaz se fue con <i>los pequeños</i> . (p. 8)	Ve con <i>los demás</i> . Así que Estrella Fugaz se fue a donde estaban <i>los otros</i> , [...] (p. 9)
58	»Ich will nicht«, <i>antwortete er</i> . »Dies ist ein Spiel für <i>kleine Kinder</i> . Ich bin schon zu groß dafür.« (p. 9)	—No quiero — <i>contestó él</i> . Este juego es para <i>niños pequeños</i> . Yo ya soy mayor para seguir jugando a eso. (p. 9)	—No quiero — <i>respondió él</i> . Es un juego de <i>niños</i> . Yo ya soy mayor para esto. (p. 9)
59	Plötzlich sah Fliegender Stern, dass sich <i>hinter dem Baum</i> etwas bewegte. (p. 10)	De pronto, Estrella Fugaz vio que <i>detrás del árbol</i> algo se movía. (p. 9)	De repente, Estrella Fugaz vio que <i>detrás</i> se movía algo. (p. 10)

60	<i>Er klatschte in die Hände und rief noch einmal: »Sie kommen!«</i> (p. 11)	—¡Vienen! (p. 10)	<i>Dio unas palmadas y volvió a exclamar: —¡Ya vienen!</i> (p. 10)
61	<i>Aber die Männer ritten stumm und mit gesenkten Köpfen ins Lager.</i> (p. 11)	<i>Pero los hombres a caballo entraron en silencio y con la cabeza baja.</i> (p. 10)	<i>Sin embargo, los hombres entraron al campamento en silencio y con la cabeza gacha.</i> (p. 10)

Tabla 17. Ejemplos de omisión en la traducción al español. Elaboración propia.

En el ejemplo 59, en la edición de Bambú, se omite *del árbol*; es cierto que la referencia está en la frase anterior, pero, como se comentó antes, la narración de Ursula Wölfel es muy guiada, para que quien lee no se despiste. En el segmento 60, la omisión es evidente, la forma en la que el protagonista intenta llamar la atención de las demás personas no se tradujo en la edición de 1986, pero sí en la de 2021. Por último, en el fragmento 61, el verbo *ritten* implica que los hombres se mueven a caballo, hecho que en la traducción de 2021 queda implícito por los acontecimientos anteriores.

	Thienemann (2020)	Miñón-Susaeta (1986b)	Bambú (2021)
62	»Wir haben keinen Pfeil und keine Kugel verschossen«, sagten sie. (p. 11)	—No hemos disparado ni una flecha, ni una bala —dijeron. (p. 10)	—No hemos disparado ni una sola flecha, ni una bala —dijeron. (p. 10)

Tabla 18. Ejemplo de amplificación. Elaboración propia.

El extracto de la Tabla 18 muestra una amplificación con intención de intensificar la desesperación de los cazadores. En la Tabla 19 se detallan técnicas de transposición, en el ejemplo 63 se sustituye el artículo definido del texto original y la edición de 1986 por un pronombre personal en la edición de 2021. De igual manera, en el ejemplo 64 se transforman los verbos *sentarse* y *aburrirse* en participios *sentado* y *aburrido*. En el fragmento 65 el cambio incluso conlleva una

modulación del punto de vista. Mientras que en el original y en la primera traducción el foco se centra en que están sentados y aprovechan para hablar, en la segunda traducción se puede interpretar que estaban hablando y se sentaron para ello.

	Thienemann (2020)	Miñón-Susaeta (1986b)	Bambú (2021)
63	<i>Auch der große Bruder Grau-Hengst war dabei.</i> (p. 7)	<i>Con ellos también estaba Caballo Gris, el hermano mayor.</i> (p. 6)	<i>Su hermano mayor, Caballo Gris, también había ido con ellos.</i> (p. 7)
64	<i>Er wollte lieber hier sitzen und sich langweilen.</i> (p. 8)	<i>Prefería sentarse aquí y aburrirse.</i> (p. 8)	<i>Prefería quedarse allí sentado y aburrido.</i> (p. 8)
65	<i>[...] saßen zusammen und redeten miteinander. Alle warteten [...]</i> (p. 8)	<i>[...] estaban sentados y hablaban entre ellos. Todos esperaban [...]</i> (p. 8)	<i>[...] conversaban sentados y esperaban a los hombres [...]</i> (p. 8)
66	<i>Gleich liefen alle zusammen und Fliegender Stern zeigte ihnen, was er gesehen hatte. Er was sehr stolz.</i> (p. 11)	<i>En seguida echaron a correr todos juntos, y Estrella Fugaz les enseñó lo que había visto. Estaba muy orgulloso.</i> (p. 10)	<i>Todos salieron corriendo a la vez y Estrella Fugaz les mostró orgulloso lo que había visto.</i> (p. 10)
67	<i>Fliegender Stern lief neben dem Pferd seines Vaters her</i> (p. 11)	<i>Estrella Fugaz corría junto al caballo de su padre</i> (p. 10)	<i>Estrella Fugaz se acercó al caballo de su padre</i> (p. 10)

Tabla 19. Ejemplos de transposición. Elaboración propia.

En el ejemplo 66 ninguna de las dos traducciones consigue una interpretación fiel del original y se observa una modulación estructural al combinar la frase más larga con la más corta. Tanto en el original como en la primera traducción añadir la información *Er war sehr stolz. — Estaba muy orgulloso. —* como una frase aparte realza la necesidad del protagonista de participar activamente en la vida del campamento. *Zusammenlaufen* se refiere a *reunirse rápidamente*; además, en este caso, en el lugar donde se encuentra Fliegender Stern, dado que les señala lo que ha visto. El último ejemplo, 67, muestra otra modulación clara, pues no es lo mismo *nebenherlaufen*, es decir, moverse al lado del caballo de su padre al paso de este, que acercarse a algo o alguien. Acercarse no necesariamente implica movimiento una vez alcanzado el caballo, pero aquí el niño acompaña a su padre, que se halla sobre el caballo, desde la entrada al campamento hasta el centro del mismo o la tienda de la familia.

**A pesar de responder a la
tendencia actual a suprimir
elementos políticamente
incorrectos, el resultado no
siempre es coherente.**

3. Conclusiones

El análisis traductológico descriptivo entre las dos ediciones alemanas enteras arroja 31 cambios, frente a los 35 correspondientes únicamente al primer capítulo de las traducciones al español.

Con respecto al nivel preliminar destaca que únicamente en la edición de Miñón-Susaeta se nombra a la persona ilustradora en la cubierta, mientras que los profesionales de la traducción solo se mencionan en la página legal o la portada, al igual que las personas ilustradoras en las demás ediciones. Adicionalmente, si en las primeras ediciones el nombre de la autora figuraba en primer lugar y el título en el segundo, en las de Thienemann y Bambú este orden se ha invertido.

En relación al nivel macroestructural destaca que la edición de Hoch es más grande en tamaño que las dos primeras ediciones en español de 1986; sin embargo, la edición de Thienemann es más pequeña que la de Bambú, lo que conlleva variaciones en el número de páginas en los diferentes libros. Asimismo, tanto la primera edición alemana como sus traducciones al español cuentan con un prólogo del cual se prescindió en la nueva edición alemana y, por ende, en la traducción de esta. En cuanto a las ilustraciones conviene resaltar que la edición de Escuela Española únicamente tiene ilustraciones a página completa, mientras que en las ediciones de Thienemann y Bambú incluso se encuentran ilustraciones entre texto (Tabla 2).

El análisis a nivel microestructural entre las dos ediciones alemanas arroja 31 cambios que se dividen en tres grandes bloques: el primero debido a la adaptación a la nueva ortografía alemana (Tabla 3, 6 cambios), el segundo correspondiente a los del propio texto (Tabla 4-Tabla 8, 16 cambios) y el tercero con respecto a los cambios en el epílogo (Tabla 9, 9 cambios). Las diferencias del bloque dos se tratan en varias tablas. Si bien la ampliación de la Tabla 4 mejora la comprensión del texto, en los cambios de los ejemplos 8, 10 y 11 de la Tabla 5 no ocurre lo mismo.

En el ejemplo 8 se cambia la mano izquierda del texto de Hoch por la derecha en el texto de Thienemann; un cambio que parece carecer de sentido. Si se considera que los indios americanos usaban los caballos como medio de transporte y para la caza y que en su mayoría eran diestros, es vital sujetar las riendas con la mano izquierda para tener la mano dominante libre.

Los cambios en los ejemplos 10, 11 y 20 eliminan información sobre la direccionalidad. El hechicero, en el capítulo *Der Zaubermann*, les explica a los niños que algunas personas blancas viven «nicht weit von hier nach Sonnenaufgang zu bei den blauen Bergen» (Wölfel 2020: 54). El sol sale por el este y por el parlamento se entiende que las Montañas Azules también están en esa dirección. El trayecto del viaje para ir a ver a la gente blanca debe llevarlos hacia el este, y por la tarde el sol, que se pone por el oeste, les daría por la espalda. La modulación léxica del ejemplo 10 impide a las personas lectoras saber hacia donde cabalgan los chicos, al igual que la omisión de «nach Osten» en el ejemplo 20. Estos cambios convierten la historia en una novela sin referencias reales que proporcionen sentido y direccionalidad al viaje emprendido.

Cuando el hechicero les habla del Gran Espíritu y la creación del mundo les explica que este creó «verschiedene Menschen» (Wölfel 1959: 49) y si bien, en primer lugar, solo nombra a la gente blanca, en el momento de hablar de los océanos también hace referencia a la gente con piel negra o amarilla (Tabla 7, ejemplo 19), información que en la edición de Thienemann se omite, posiblemente debido a un intento de corrección política (Lindo y Travalía 2011; Herranz 2018). Se da a entender que la gente blanca vive en varios países y que no existen más personas que indios norteamericanos y blancos en el planeta «zwischen die Länder der Indianer und die der weißen Menschen» (Wölfel 2020).

Es de esperar que los indios norteamericanos tuviesen solo lo imprescindible materialmente hablando, así en el ejemplo 22 (Wölfel 1959) se explica como montan una especie de trineo detrás del caballo para transportar a los niños con enseres que deben trasladarse, en la edición de Thienemann este objeto parece destinado solo al transporte y, en definitiva, no desmontable.

Los cambios en el epílogo, véase Tabla 9, convierten el mismo en un resumen sin referencias claras sustituyendo «die Regierung von Kanada und die Regierung der Vereinigten Staaten» por «die Regierung der Weißen» (ejemplo 25); particularizando «die letzten Indianerstämme» por «sein Stamm» (ejemplo 23); generalizando «die älteren Indianer» con «sie» y «Nichtstun» con «fremde Leben» (ejemplo 25, 27 y 29); y omisiones que contextualizaban la razón por la que tuvieron que ir a vivir en las reservas «Sie fanden keine Büffelherden mehr.» (ejemplo 24) o la escolarización de las infancias «Die Indianerkinder konnten in Missionsschulen gehen.» (ejemplo 31).

El análisis traductológico entre la edición de Miñón-Susaeta de 1986 y la edición de Bambú de 2021 no deja lugar a dudas de que se trata de una retraducción, puesto que las modificaciones realizadas en la edición alemana de Thienemann están en la edición de Bambú.

Además, son pocos los fragmentos en los que las traducciones coinciden. De hecho, son tan escasos, que, a veces, las traducciones parecen forzadas en un intento de no dejar lugar a duda de que se trata de una traducción nueva, como en los ejemplos 39 y 40 de la Tabla 12. De igual modo se muestran ejemplos en la Tabla 13 que insinúan una modulación léxica con fines educativos al traducir «uralt» por «vetusto» (ejemplo 41) o «vertreiben» con «ahuyentar».

Ursula Wölfel escribía con frases cortas e indicando los hablantes en los diálogos. Si bien, según muestran los ejemplos 12 y 17, en la edición de Thienemann se eliminó alguna referencia a la persona que habla, en la edición de Bambú se encuentran modulaciones estructurales que convierten dos frases en una sola (ejemplos 46, 49, 51, 54). En un mundo tan acelerado y saturado de imágenes en movimiento la capacidad de concentración no suele ser la mejor, por lo que unir frases cortas y omitir los hablantes en los diálogos puede disminuir el interés en la lectura.

Independientemente del grado de acierto de los cambios analizados hasta el momento los más significativos (Tabla 11) son coherentes con la terminología utilizando «bisontes» en vez de «búfalos» (ejemplo 33), y más inclusivos o generales al traducir «weißer Mann» por «gente blanca» (ejemplo 36) o «weiße Menschen» por «personas blancas» (ejemplo 37).

Como evidencian los cambios hallados en el primer capítulo, un análisis traductológico descriptivo de las dos traducciones disponibles en español es una tarea demasiado ambiciosa para un artículo, por lo que este trabajo se centró en detallar las técnicas más observadas y en resaltar aquellos cambios más comunes con especial hincapié en el análisis comparativo de las dos ediciones alemanas y el primer capítulo de las dos ediciones españolas objeto de estudio. Realizar un análisis comparativo de todo el libro, en pos de analizar las traducciones, es un trabajo para el futuro.

Bibliografía

- Eguaras, M. (2019).** *Las partes de un libro y su terminología*. Recuperado el 19 de noviembre de 2025, de https://marianaeguaras.com/las-partes-de-un-libro-y-su-terminologia/?srsltid=AfmBOopifotps4bYPy3YTHcSv9QGw6ELyZzfLDp01L5IbEN_o2UfvV7
- Eguaras, M. (2021).** *Breviario sobre los tipos de encuadernación de libros y otras publicaciones*. Recuperado el 19 de noviembre de 2025, de <https://marianaeguaras.com/tipos-de-encuadernacion-de-libros-y-otras-publicaciones/>
- GRA Stiftung gegen Rassismus und Antisemitismus. (2022).** *Indianer*. Recuperado el 19 de noviembre de 2025, de <https://www.gra.ch/bildung/glossar/indianer/>
- Gutiérrez Jaber, I. (2025).** El vecindario en el que crecen las infancias impacta directamente en su salud y bienestar. Tecnológico de Monterrey – TecScience. Recuperado el 19 de noviembre de 2025, de <https://tecscience.tec.mx/es/ciudades-y-comunidades-prosperas/primera-infancia-y-ciudades/>
- Herranz Núñez, M. del C. (2018).** *La corrección política en la reedición de la literatura infantil y juvenil: El caso de «Los cinco en la Roca del Diablo»*. [Trabajo Fin de Grado, Universidad Pontificia Comillas]. Recuperado el 19 de noviembre de 2025, de <https://repositorio.comillas.edu/jspui/handle/11531/22548>
- Iliescu-Gheorghiu, C. (2022).** *Metodología de análisis traductológico. El modelo Lambert-Van Gorp y su aplicación a una revista de propaganda cultural durante la Guerra Fría*. Peter Lang.
- Lindo, E. y Travalía, C. (2011).** Encuentro entre Elvira Lindo y Caroline Travalía, moderado por Ismael Attrache: Tarazona, XVI Jornadas en torno a la traducción literaria, 2008. *Vasos Comunicantes Revista de ACE Traductores*, 42, 85–96.
- Ministerio de Juventud e Infancia (2024).** Rego reivindica que el presente y el futuro de las infancias no estén determinados «por su código postal o por el azar.» Recuperado el 19 de noviembre de 2025, de <https://www.juventudeinfancia.gob.es/es/comunicacion/notas-prensa/regio-reivindica-presente-futuro-infancias-no-estenen-determinados-su-codigo>
- Molina Martínez, L., y Hurtado Albir, A. (2002).** Translation Techniques Revisited: A Dynamic and Functionalist Approach. *Meta*, 47(4), 498-512. <https://doi.org/10.7202/008033ar>
- Native American Association of Germany e. V. (2024).** «Das böse I-Wort» Und der Schaden, der durch diese Bezeichnung entsteht. Recuperado el 19 de noviembre de 2025, de <https://naaog.de/Deutsch-German/Indianer-Politische-Korrektheit/Das-boese-I-Wort/index.php/>
- Plataforma de Infancia. (2024).** Guía de lenguaje inclusivo. Lenguaje Inclusivo Con Perspectiva de Infancia. Recuperado el 19 de noviembre de 2025, de https://www.plataformadeinfancia.org/wp-content/uploads/2024/06/GUIA-LENGUAJE-INCLUSIVO-interactivo_POI.pdf
- Real Academia Española (2019).** *Diccionario del estudiante*. <https://www.rae.es/diccionario-estudiante/>
- Real Academia Española (2024).** *Diccionario de la lengua española*. <https://www.rae.es/>
- Santana Lario, J. (1997).** ¿ «Politically correct» o «lexically disadvantaged»? Los mecanismos léxicos de la corrección política en inglés y otras estrategias de ocultación lingüística de la realidad. En J. de D. Luque Durán, y F.J. Manjón Pozas (Eds.), *Teoría y Práctica de la Lexicología. IV Jornadas Internacionales sobre Estudio y Enseñanza del Léxico* (pp. 319-345). Método Ediciones.
- Wölfel, U. (1959).** *Fliegender Stern*. Hoch.
- Wölfel, U. (1986).** *Estrella fugaz* (Traducción de A. Ruiz). Editorial Escuela Española.
- Wölfel, U. (1986b).** *Estrella Fugaz* (Traducción de A. Ruiz). (2ª edición de 1990) Miñón-Susaeta.
- Wölfel, U. (1991).** *Estrella Fugaç* (Traducción de J. Vilar i Roca) (7ª edición de 2003). Cruïlla.
- Wölfel, U. (2020).** *Fliegender Stern*. Thienemann.
- Wölfel, U. (2021a).** *Estel Fugaç* (Traducción de M. Pera Cucurell). Bambú.
- Wölfel, U. (2021b).** *Estrella Fugaz* (Traducción de A. Isidro Gómez). Bambú.

Magazin

REVISTA DE GERMANÍSTICA INTERCULTURAL

Magazin

REVISTA DE GERMANÍSTICA INTERCULTURAL

Magazin

REVISTA DE GERMANÍSTICA INTERCULTURAL

La recepción en prensa española de *Heidi*: intermedialidad y transformación

The Reception of *Heidi* in the Spanish Press: Intermediality and Transformation

Patricia Rojo Lemos

Universidad Rey Juan Carlos

patricia.rojo.lemos@urjc.es

<https://orcid.org/0000-0002-0829-9962>

Recibido: 30/06/2025

Aceptado: 03/09/2025

DOI: <https://dx.doi.org/10.12795/mAGAzin.2025.i33.10>

Resumen:

Heidi, icono cultural nacido de la novela publicada entre 1880 y 1881 por la escritora suiza Johanna Spyri, fue traducida por primera vez al español entre 1928 y 1929. El éxito de la obra supuso la publicación de reediciones, nuevas traducciones y adaptaciones audiovisuales y teatrales. Se ha estudiado el proceso de recepción de la obra traducida del alemán al español en prensa española en tres periodos: entre 1928 y 1932, con la primera traducción, entre 1953 y 1975, con la proyección de las adaptaciones cinematográficas, y, a partir de 1975, con la emisión de la serie japonesa de *anime*. Como conclusión, apreciamos tres momentos diferenciados: de la primera recepción en clave de ternura, pasaremos a visiones más adultas que reflejan la complejidad de la sociedad. En este proceso de resignificación, la intermedialidad y la recepción modelan la obra original hasta convertirla en el fenómeno contemporáneo de *Heidi*.

Palabras clave: Heidi, traducción, recepción, prensa, intermedialidad

Abstract:

Heidi, a cultural icon born from the novel published between 1880 and 1881 by the Swiss writer Johanna Spyri, was first translated into Spanish between 1928 and 1929. The success of the work led to the publication of reissues, new translations, and audiovisual and theatrical adaptations. The reception of the work translated from German into Spanish in the Spanish press has been studied in three periods: between 1928 and 1932, with the first translation; between 1953 and 1975, with the release of the film adaptations; and, from 1975 onwards, with the broadcast of the Japanese anime series. In conclusion, we can see three distinct moments: from the first reception in terms of tenderness, we move on to more adult visions that reflect the complexity of society. In this process of resignification, intermediality and reception have shaped the original work into the contemporary phenomenon of *Heidi*.

Keywords: Heidi, translation, reception, press, intermediality



a literatura infantil y juvenil (en lo sucesivo LIJ) ocupa un lugar destacado en la cultura de una sociedad en tanto que forma lectores y los prepara para nuevas lecturas al estimular su imaginación. Por lo que respecta a España, la LIJ ha sufrido una evolución notable en cuanto a temas, motivos o estructuras con la influencia de distintos agentes. Estos cambios en la LIJ reflejan las transformaciones de la sociedad a la vez que plasman los deseos de cada época de moldear a las futuras generaciones.

Nos enfrentamos a un sector no exento de tensiones: el valor literario no siempre puede competir en el mercado editorial. Además de este condicionante, la LIJ está marcada por su lector ideal: los niños¹. Una de las características más notables de este ámbito es la dualidad de públicos: además del lector infantil, cuenta con el adulto que sirve de mediador en su acceso a la lectura. Esta estructura de doble destinatario supone que la LIJ estará determinada por las normas de los adultos (Shavit 1986) en virtud de las cuales los lectores infantiles son también el resultado de la proyección ideológica de los adultos (Nodelman 2008).

Operar con normas del mundo adulto implica un análisis que considere la complejidad de todo lo que rodea a la obra literaria infantil y juvenil. La recepción de una obra literaria aporta capas de significado en el proceso, de modo que lo que en ocasiones se había concebido de acuerdo con unos códigos, adquiere matices con las nuevas lecturas. Asimismo, en numerosas ocasiones, los éxitos editoriales se adaptan a otros medios —principalmente el audiovisual— con la consiguiente transformación del producto. Esto nos obliga a entender la literatura como un espacio de diálogo y reconfiguración constante en el que las obras no circulan de modo aislado. La traducción de obras incide de forma notable en el proceso de recepción y de reconfiguración de significados.

La novela de *Heidi*, publicada entre 1800 y 1881 en alemán por la autora Johanna Spyri, está enmarcada dentro de la LIJ, si bien llegó a ser más conocida en España por su adaptación al medio audiovisual con la serie japonesa de *anime*. Numerosas son las traducciones al español de la obra más representativa de la escritora suiza. La primera de ellas, para la Editorial Juventud corrió a cargo del traductor

Th. Scheppelmann en 1928 (la primera parte) y 1929 (la segunda). Posteriormente, en 1941, el mismo traductor realizó una nueva versión de la primera parte para la misma editorial (*Heidi: una narración para los niños y para los que aman a los niños*). Más de 20 años más tarde, se realizaron tres nuevas traducciones: en 1966 por M.^a Pilar Gavín para la editorial Bruguera; y en 1969 por Tomás Todolí para la editorial Labor, así como la traducción de M.^a Dolores Ábalos para Anaya en los años ochenta. En 2016 se tradujo por última vez para la editorial Nórdica a cargo de Isabel Hernández. Al tratarse de un éxito editorial, existen muchas otras versiones y adaptaciones en castellano. Además, en las otras lenguas cooficiales de España nos encontramos con traducciones al gallego (en el año 2000 por Beatriz Fraga Cameán para Sotelo Blanco Edicións² y en el 2021 por Patricia Buxán Outeiro para Aira Editorial), traducciones al catalán (en el año 2005 para la editorial Estrella Polar a cargo de Xavier Solsona Brillas, entre otras) y al euskera (en el año 2017 para la editorial Susaeta a cargo de Iraitz Urkolo).

Tras la excelente acogida de la novela —hoy considerada un clásico— en muchos países y en distintos idiomas vendrían adaptaciones cinematográficas y teatrales, así como una serie animada. Desde la primera traducción al español en 1928, han convivido las adaptaciones en distintos medios llegando incluso a apoyarse el estreno o edición de algunos productos en el éxito de otro.

Por lo que respecta a la recepción de la obra a través de la traducción al español, podemos distinguir una primera fase en prensa entre 1928 y 1932, periodo durante el que se recoge la publicación de la traducción de la novela; una segunda fase, durante sucesivas décadas en las que la prensa se haría eco de adaptaciones cinematográficas, así como de posteriores ediciones de la novela; y, una última, a partir de la llegada de la serie animada japonesa en 1975. Desde la emisión de la serie de dibujos animados de Takahata, la mayoría de las referencias a *Heidi* se apoyan en esta producción audiovisual, que habría de ser un éxito.

1. Recepción e intermedialidad en la traducción al español de *Heidi*

La novela que hoy conocemos como *Heidi* de la autora suiza Johanna Spyri fue escrita originalmente en lengua alemana y publicada en 1880 bajo el título *Heidis Lehr- und Wanderjahre*³ con el subtítulo «Eine

(1) Se recurrirá al uso del masculino genérico.

(2) Se trata de una edición bilingüe en inglés y gallego con la finalidad de aprender idiomas.

(3) La traducción al español del título sería *Heidi, sus años de formación y andanzas*.

Geschichte für Kinder und auch für Solche welche die Kinder lieb haben⁴». A esta primera novela le seguiría una segunda en 1881 titulada *Heidi kann brauchen, was es gelernt hat*⁵. Ambas se publicaron en la editorial de Friedrich Andreas Perthes en la ciudad alemana de Gotha.

No fue hasta 1885 cuando se unificaron ambos volúmenes. No obstante, se tradujeron las dos novelas del alemán por separado al español para la Editorial Juventud y a cargo de Th. Scheppelmann: la primera, en 1928 y, la segunda, en 1929 tal como se recoge en la prensa de la época. Las sucesivas traducciones serían de la obra unificada. Muchas de ellas, en años posteriores, con adaptaciones y versiones ilustradas.

Conviene destacar dos aspectos primordiales: por un lado, la necesidad de considerar la recepción de la obra como parte de construcción del proceso de lectura y que vendría a completar su significado; y, por otro, la influencia y poder de la intermedialidad⁶ en esta obra al contar con múltiples adaptaciones a distintos medios, pero, sobre todo, al campo audiovisual con la serie de *anime*. De este modo, tanto la recepción en prensa como la adaptación al campo audiovisual van a tejer una red de significados que envolverá la obra de *Heidi* y que dejan atrás teorías estructuralistas que dan prioridad al texto sobre el lector. Ninguna de ellas sería posible sin la traducción al español.

Precisamente, estos dos fenómenos —la primera traducción y la emisión de la serie de *anime* en televisión (con su respectiva recepción en España)—, configuran el horizonte de expectativas (Jauss 1970); es decir, el conjunto de conocimientos y valores del lector en un momento dado. Estos pueden quedar confirmados, eliminados o transformados tras la interacción de la obra con este horizonte.

Si nos centramos en el proceso de lectura considerando una perspectiva no estructuralista y contando con las contribuciones de la teoría de la recepción, hemos de asumir la presencia de espacios en blanco (*Leerstellen*), que completaremos activamente como lectores para generar así la experiencia estética (Iser 1976). De este modo, las contribuciones en medios de comunicación establecerán un marco teórico que influirá en la experiencia estética en virtud del cual la sociedad receptora —España, en este caso— completará los espacios en blanco. Por ejemplo, los conocimientos específicos de un periodista sobre el contexto de creación de una obra, su autor o la cultura

de origen pueden arrojar luz en la construcción de significado, contribuir a completar los espacios vacíos o dejarlos carentes de sentido en la cultura receptora. Tal como señala Fish (1980) el significado de una obra depende de las *comunidades interpretativas* y no existe de forma objetiva en el texto, por lo que la influencia de los prescriptores es determinante.

Las comunidades interpretativas se forman y nutren en un contexto cultural de convergencia de medios en el que la literatura ha dejado de operar como un sistema aislado. La literatura se inscribe en un circuito mediático ampliado (Pennacchia Punzi 2007) en el que el texto forma parte de una red de medios que interactúan entre sí.

Este fenómeno de intermedialidad supone la incorporación a un medio de estructuras narrativas o formales propias de otro medio (literatura, pintura, música, cine). Como resultado, se produce una transformación de los medios en contacto. De este modo, la literatura sufre un proceso de redefinición al interactuar con otros medios en virtud del cual su producción, circulación y recepción se verán alterados con esta interacción. Como veremos en el caso de *Heidi*, este proceso de redefinición de la literatura tendrá implicaciones estéticas y hermenéuticas.

La novela *Heidi* de la suiza Johanna Spyri —uno de los relatos infantiles más emblemáticos del siglo XIX— constituye un ejemplo de intermedialidad transpositiva. Su historia, que relata las peripecias de una niña huérfana a la que llevan a vivir con su abuelo en los Alpes suizos, ha sido objeto de numerosas adaptaciones. Entre ellas destaca la serie de *anime* japonesa *Heidi, Girl of the Alps* (1974), dirigida por Isao Takahata y bajo la dirección artística de Hayao Miyazaki, de la que más adelante se realizaría una película animada. Fuera de la animación y décadas antes de la serie de *anime* japonesa, se realizaron adaptaciones al cine como *Heidi* de Luigi Comencini en 1952 (estrenada en España en 1955) o *Trenzas doradas* de Werner Jacobs en 1965. De acuerdo con la clasificación de los tres tipos de intermedialidad⁷ propuesta por Irina Rajewsky (2002), el caso de la adaptación de *Heidi* sería el de intermedialidad transpositiva al tratarse de una obra adaptada de un medio a otro (las películas y la serie de *anime* están basadas en una novela).

Concebimos la intermedialidad más allá de la simple transferencia de contenidos; se trata más

(4) En español el subtítulo se tradujo como «Una narración para los niños y para los que aman a los niños».

(5) La traducción literal al español del título es *Heidi puede necesitar lo que aprendió*.

(6) Referido a las interrelaciones entre diferentes medios de expresión. La intermedialidad genera nuevas formas de creación al combinar y transformar los medios implicados.

(7) Además de esta primera categoría, la autora propone otras dos: intermedialidad medial, cuando un medio es representado o tematizado dentro de otro (por ejemplo, una novela que describe un cuadro o la escena de una película); intermedialidad sintética, donde varios medios convergen en una única obra (por ejemplo, en instalaciones artísticas o en representaciones multimedia).

bien de un sofisticado proceso de reconfiguración semiótica en el que se entabla una relación dialéctica entre los medios que confluyen. Así, las películas de Comencini o de Jacobs y la serie de *anime Heidi* de 1974 transponen o trasladan elementos narrativos de la novela al plano audiovisual. Este proceso entraña una reconfiguración estética y cultural en tanto que la novela suiza de 1880 se transforma y adapta a las convenciones cinematográficas occidentales y del *anime* japonés. Naturalmente, parte de esta reconfiguración estética pasa por compensar la narración verbal de la novela con las imágenes y la música de la versión audiovisual buscando producir un efecto análogo en el espectador y preservar así la dimensión poética. Las películas de Comencini y de Jacobs recurren a los paisajes o a la caracterización e interpretación de los actores. La adaptación japonesa introduce algunos elementos propios de ese medio, como son la música en momentos emotivos o la división del contenido narrativo en episodios. Ninguno de estos elementos forma parte de la novela original de 1880; sin embargo, *Heidi* actualmente funciona como un fenómeno independiente del texto de Johanna Spyri y contribuye a apuntalar su consolidación como icono cultural⁸.

Lo que hoy concebimos como *Heidi* es el resultado de un diálogo entre distintos medios y agentes (entre los que se incluyen los prescriptores de la prensa) que han transformado y renovado la obra literaria. Nuevas capas de sentido se han ido añadiendo en este proceso en el que no solo se traslada el contenido narrativo, sino que se introducen nuevos recursos expresivos que resignifican la obra original. Ante este cuestionamiento de la concepción más tradicional de interpretación del texto literario, el lector se enfrenta al desafío de convertirse en un hermeneuta de signos intersemióticos con nuevos códigos que llegan a distintos públicos de diferentes generaciones con nuevas lecturas culturales. Estudiar la recepción en prensa a través de la traducción nos permite desentrañar el armazón de significado. Para ello, se tendrán en cuenta tres periodos temporales muy diferenciados relacionados con tres hitos: el primero, entre 1928 y 1932 con la traducción por primera vez de la novela *Heidi* al español; el segundo, entre 1953 y 1975, momento en el que conviven distintas adaptaciones cinematográficas que se emitirían en España, además de algunas traducciones nuevas; y, el tercero, desde la llegada a España de la serie de *anime* de Takahata en 1975 y en los años posteriores.

(8) En el año 2023, la UNESCO decidió incluir los archivos de Johanna Spyri —documentos del archivo Johanna Spyri y del archivo Heidi, ambos en Suiza— en el Registro Memoria del Mundo.

2. La recepción en prensa española

Desde la primera traducción de la obra literaria de Heidi en 1928 hasta la emisión de la serie japonesa de anime de Takahata en mayo de 1975, se distinguen tres periodos de recepción en la prensa española de cuyo análisis damos cuenta a continuación.

La recepción de una obra literaria aporta capas de significado en el proceso, de modo que lo que en ocasiones se había concebido de acuerdo con unos códigos, adquiere matices con las nuevas lecturas.

2.1. Recepción de la novela traducida: los primeros años (1928-1932)

Casi cinco décadas después de que se publicara *Heidi* de Johanna Spyri en alemán en 1880, aparece en 1927 la primera traducción al español a cargo de Th. Scheppelmann⁹ tal como queda recogido en la prensa española. En esta primera etapa de recepción entre los años 1928 y 1932 no son muchas las publicaciones que refieren la traducción de *Heidi*. No obstante, se aprecia una acogida positiva en términos generales, especialmente cuando la novela traducida venía de ser un éxito en otros países.

Entre las publicaciones que se hacen eco de esta primera obra traducida al español, nos encontramos con *La Gaceta literaria*¹⁰ promotora del movimiento vanguardista español y la generación del 27; *La voz*, un diario independiente vespertino autodeclarado como liberal publicado entre 1929 y 1939, que, junto con *El Sol*¹¹, pertenecían al empresario fundador de la editorial Calpe, que más tarde absorbería a Espasa. De la mano de la editorial barcelonesa Juventud —que publicaría la primera traducción de *Heidi* en lengua

(9) El nombre del autor, tal como figura en los manuales consultados y en prensa, es Th. Scheppelmann.

(10) Fundada en Madrid en 1927 por Ernesto Giménez Caballero, dejó de publicarse en 1932. Se considera un referente en el panorama cultural español de la época.

(11) Ambos diarios (uno vespertino, otro, matutino) apoyarían la dictadura de Primo de Rivera. A punto de proclamarse la II República pasaría a ser un diario monárquico alineado con el republicanismo moderado. En 1939, con el fin de la Guerra Civil, sus talleres fueron tomados por la Falange para editar su periódico *Arriba*.

española— contamos con la publicación *Almanaque rosa*, una revista literaria de periodicidad quincenal. Perteneciente al grupo Godó, *La Vanguardia*, fundado en 1881 y uno de los diarios de referencia incautado durante la Guerra Civil, también habría de recoger la publicación de *Heidi*. Al otro lado del espectro político, figura *La nación*, diario vespertino publicado entre 1925 y 1936, y auspiciado por la dictadura de Primo de Rivera que más adelante seguiría apoyando los movimientos de derechas.

Como características comunes de las publicaciones consultadas, apreciamos cierta homeogeneidad en cuanto a la concepción de *Heidi* como obra infantil recomendable para niños y adultos con temas como la familia en clave de ternura: «es el poema de la nietecita y del abuelo [...] Heidi conmueve y emociona porque es de esos libros que llegan al alma» (*La Gaceta literaria* 1928: 7). Resulta llamativa la alusión a la abuelita (en femenino) en la segunda parte de la obra de *Heidi*, precisamente cuando no es uno de los personajes emblemáticos: «con ella, naturalmente, reaparecen la abuelita y otros personajes infantiles» (*El Sol* 1930: 2) o «reapareciendo en algunas de ellas los famosos personajes igualmente conocidos: Pedro, Clarita y la noble y buena abuelita» (*La Nación* 1930: 11). Quizá podría tratarse de una alusión a otro de los personajes o, que los redactores de las entradas en prensa hayan tomado la información de otro diario y no hayan leído la novela.

La naturaleza es otro de los aspectos en común de la mayoría de las publicaciones, de las que se desprende cierta idealización en las descripciones de elementos bucólicos. Así, para *La Gaceta literaria* se trata de «un cántico a la vida sencilla» (1928: 7) y para Salazar y Chapela de *El Sol* «procura ser —y lo consigue— una novela sencilla, apacible, abierta en su primera parte al gran libro de la naturaleza» (1928: 2). La naturaleza queda descrita como algo sencillo que transmite tranquilidad en contraste con la ciudad. En *Almanaque rosa* (1932) recurren a los diminutivos para transmitir la inocencia y la pureza de la naturaleza frente a lo urbano:

En su casita de los Alpes, donde vive con su abuelito, correteando por entre las bellas campanillas y rosas silvestres, rodeada de sus cabritas favoritas, de la fragancia del aire embalsamado, guardada por las altas cumbres nevadas hasta que llegó el momento de la separación. (144)

Este contraste entre lo puro y bueno de lo natural frente a la ciudad no es la única dualidad presente entre las publicaciones en prensa. La literatura infantil y juvenil presenta esta característica en la que se han de satisfacer las necesidades de los responsables de los menores (padres, madres, tutores, profesores, etc.) y las de los lectores infantiles. A este respecto, en *La Voz* llegan a fusionar los intereses de ambos grupos etarios en uno, de tal modo que unos no se entienden sin los otros:

Es ésta una bella manera de indicar que el libro interesa por igual a grandes y a pequeños. Porque, vamos a ver: ¿quién se atreverá a confesar que no ama a los niños? ¿Es que puede haber alguien que no ame a los niños? Amarlos es interesarse por sus cosas. He aquí por qué no puede darse a leer tonterías a los niños: porque no interesaría a los mayores. (1928: 4)

Por su parte, Salazar y Chapela apela directamente a la responsabilidad y autoridad de los padres: «Hay que mirar al niño, sí, señores. Pero queriéndolo y respetándolo a la vez. Respetando sus horas de asueto, de juego y libertad. Poniendo en sus manos en aquellas horas un libro sin trascendencia pedagógica ninguna» (1928: 2). Para este autor, resulta beneficioso que la novela de *Heidi* no parezca revestir de trascendencia alguna ni tenga intención de adoctrinar: «Todo, menos los libros que ni “enseñan”, ni “deleitan”, que son precisamente los que pretenden “enseñar deleitando”» (1928: 2). Salazar y Chapela considera la relevancia del niño como lector, a quien separa de los adultos:

La labor de este sector de la Biblioteca mencionada se dirige particularmente al niño. No sólo al niño. También a los adultos que gusten de las obras —artísticas— en las cuales se aprovechan los sencillos recursos que hacen interesante a la niñez una narración—un cuento, una novela—. (1928: 2)

Aunque se mencione un componente artístico en la novela, Salazar y Chapela destaca el mérito de la obra al saber llegar al público infantil. Precisamente serán los lectores infantiles quienes decidirán, con independencia de la intención de sus cuidadores y responsables, si la obra tendrá éxito:

La literatura dedicada a la niñez, tan simple, lisa e ingenua a primera vista, es la literatura más difícil del mundo. El niño es un lector exigentísimo, acaso

porque el niño es un lector esencialmente sincero. El menor descuido por parte del literato torna inútil su obra para los fines a que se destina. De modo que la obra literaria dedicada a la niñez no ha de perder de vista nunca, en su construcción, a sus lectores, exigentes por sinceros, los niños, que no han de perdonar en la obra a ellos destinada la inclusión de cosas ajenas al interés pueril. (Salazar y Chapela 1928: 2)

El entretenimiento del lector infantil es una constante en la mayoría de las publicaciones, que tratan de aunar diversión y educación: «un muy indicado pasatiempo y libro de enseñanza conjuntamente, en el que el elemento infantil ha de tener otro amado y fiel amigo con quien solazarse, entretenerse y aprender» (*Almanaque rosa* 1932: 227). Los libros ya se consolidan como amigos para los niños, quienes encuentran en la literatura infantil un aliado frente al aburrimiento, una fuente de conocimiento y un compañero en la formación de su persona: «Nada mejor que sus libros, los libros de la notabilísima escritora, para formar las inteligencias infantiles» (*La Voz* 1928: 4). La connivencia de los adultos resulta de vital importancia, ya que, al ofrecer *Heidi* como lectura a los más pequeños, habrán de sentir la satisfacción del deber cumplido: «El padre y el maestro se honrarán a sí mismos ofreciendo a sus hijos y a sus discípulos los libros de Juana Spyri, cuya lectura puede producir una generación de hombres buenos e inteligentes» (*La Voz* 1928: 4).

Se percibe cierta intención de presentar la novela de *Heidi* como algo ligero que, si bien reúne las características necesarias para educar a los niños, no resulta pedante ni pretencioso, sino más bien alegre, divertido e, incluso, fantástico. Así, ya en 1930 ante la traducción de la segunda parte de la novela, se alude a *Heidi* como la «ingenua y simpática niña de los Alpes a quien ocurren las más extrañas y extravagantes aventuras» (*La Nación* 1930: 11). *Heidi* sería en 1930 una diversión no solo tolerable para los adultos, sino recomendable para los niños, para quienes habría aventuras, entretenimiento, ingenuidad y ternura:

el relato, cuajado de peripecias interesantes y peregrinas, de su vida de niña aventurera. Con ella, naturalmente, reaparecen la abuelita y los otros personajes infantiles que asisten maravillados a las extrañas y extravagantes incidencias que pueblan la vida de Heidi y la llenan de ese inefable encanto que

constituye el más delicioso manjar para las tiernas imaginaciones que han de conocerlas y admirarlas en lo más íntimo de su naciente conciencia. (*El Sol* 1930: 2)

Tal como señalan en *El Sol*, se espera la reaparición de los personajes que acompañan a Heidi. La acogida de *Heidi* en España —al igual que en otros países europeos— fue un éxito. Quizá la estrategia editorial de publicar en dos volúmenes (tal como sucedió con la novela original) se debió a la prudencia de los editores al desconocer cómo sería la reacción del público lector. En el diario *La Vanguardia* califican a Johanna Spyri como «una escritora de positivo mérito [...] Su literatura que, por amor, ha consagrado a los niños, la coloca en primera línea del ejército de los grandes escritores» (1928: 25). Con la llegada del segundo volumen, se refieren ya al prestigio de la autora: «Otra vez *Heidi*, debida también a la pluma de la eximia escritora de novelas para la infancia, Juana Spyri. [...] “Heidi” logró justamente una franca y cordial acogida» (*Almanaque rosa* 1932: 227). Que el nombre de la escritora sea garantía que avale la publicación de una obra nos indica que la recepción de la primera traducción de la primera parte de *Heidi* al español en 1928 fue positiva. De acuerdo con *La Nación* «Con el mismo éxito que cupo a la famosa novela infantil “Heidi” ha sido acogida la que pudiéramos llamar segunda parte de aquella» (1930: 11).

La traducción de *Heidi* al español supuso también la oportunidad de incluir en prensa el nombre del traductor. Resulta llamativo que se mencione al traductor en más de una publicación, especialmente cuando lo habitual es no hacerlo. Así, en el diario *La Voz* se alude al traductor en el propio título «Heidi, por Juana Spyri, Traducción de Th. Scheppelmann» (1928: 4), seguido del número de ejemplares vendidos en Alemania (más de trescientos mil). Por su parte, Salazar y Chapela especifica que la novela de Juana Spyri es una traducción «del alemán por Th. Scheppelmann¹²» (1928: 2) acompañado de información de otras publicaciones para el público infantil como *Peter Pan*. En el diario *La Vanguardia* se detalla que la primera traducción del alemán se ha realizado «muy pulcramente» (1928: 25).

Que dispongamos de información como el nombre de la autora, la editorial, el traductor y la lengua de la que se ha traducido en las entradas en prensa supone una ventaja. No obstante, hemos de considerar también

(12) Sobre el traductor Th. Scheppelmann encontramos otras obras traducidas en su mayoría para la Editorial Juventud del inglés al español. Entre ellas *El santo* (1934), *Mi cuna, el mar* (1934), *Río Perdido* (1936) o *Ha muerto una mujer* (1936).

lo que se ha omitido por parte de los prescriptores (sin entrar a valorar la traducción). *Heidi* llega al público español de la mano de comentarios en prensa que destacan su ingenuidad, lo bucólico de los paisajes, la ternura de la niña o la sencillez de su historia, pero no se comenta el trasfondo social, ni las difíciles circunstancias de una niña huérfana. Puede que al enfrentarnos a un público ambivalente o dual, se haya optado por esta estrategia, además de poder reflejar el espíritu de una época:

Son muchos ejemplos de obras clásicas que en su camino desde la cultura origen hasta el receptor de la cultura meta han sufrido tantas adaptaciones que los dos productos apenas tienen en común el argumento y los personajes. Este es el caso, por ejemplo, de un clásico de la LIJ en lengua alemana como *Heidi*, de Johanna Spyri, no pensado estrictamente para un público infantil. En sus múltiples versiones españolas (unas 60 aproximadamente y todas encasilladas dentro de la LIJ) no siempre es fácil descubrir el trasfondo ideológico de la autora suiza y su denuncia del sistema capitalista: empobrecimiento del ambiente rural e imagen de la ciudad como civilización enfermiza. La mayoría de las adaptaciones son simplificadas historias de aventuras alpinas. (Ruzicka 2011: 69)

Desconocemos en qué medida la traducción al español de *Heidi* por parte de Th. Scheppelmann, que parece ser una traducción directa, es responsable de esta omisión. Sin embargo, la lectura que hacen los prescriptores de la novela en prensa condiciona las lecturas posteriores de los lectores finales de la novela, quienes no tenían por qué conocer las circunstancias socioeconómicas de Suiza en el siglo XIX.

Por lo que hemos observado de la recepción en prensa, la traducción al español de *Heidi* en dos volúmenes tuvo una excelente acogida que sentaría las bases para la recepción de futuras traducciones y adaptaciones en el mercado hispano. *Heidi*, esa niña ingenua, aventurera, cándida y tierna con su abuelo, se recibió como una novela idónea para el público infantil y gracias a la cual los adultos podrían introducir a los más pequeños en el mundo de la lectura con la tranquilidad de saber que recibirían unos valores acordes a lo deseado por ellos. La omisión de ciertos datos podría deberse a cuestiones de estrategia editorial, si bien parece que la imagen que se tiene de la infancia a principios del siglo XX contribuye a difundir

una versión edulcorada y tolerable de la novela de Johanna Spyri.

2.2. La recepción entre 1953 y 1975: la llegada de varias películas

Entre 1932 y 1936 nos encontramos con algunas entradas en prensa sobre *Heidi* en las que tan solo se anuncia la novela junto con el precio. Desde 1936 hasta 1953 apenas hay alguna mención en prensa a la novela. No obstante, este segundo periodo de recepción durante el franquismo entre 1953 y 1975 vendrá marcado por los estrenos en España de varias películas a cargo de diferentes directores internacionales, así como la aparición de nuevas ediciones y publicaciones de la traducción de la novela.

Son numerosas las entradas en prensa en las que se anuncia el estreno de alguna de las películas con sus respectivos países en las salas. Son menos aquellos diarios que recogen críticas algo más elaboradas. En este último grupo, encontramos publicaciones como *La Vanguardia*, que, devuelto a sus propietarios tras la incautación de la Guerra Civil, fue renombrado como *La Vanguardia Española*. Continúa la lista el conservador *Diario Ya*, fundado en 1935, así como *Amanecer. Diario aragonés del movimiento*, que pasaría de diario sindicalista a integrarse en la prensa del movimiento bajo la tutela de FET-JONS. También de la prensa del Movimiento, contamos con el diario *La voz de Almería* y con la revista *Primer plano. Revista española de cinematografía*¹³, plataforma de la intelectualidad falangista.

Antes de su estreno en cine, en 1953 el diario *La Vanguardia Española* recoge la proyección de la película *Heidi* del director Luigi Comencini en el I Festival Cinematográfico de la Merced en Barcelona con sesiones dedicadas a Suiza, Italia, Alemania y Austria. Esta película es una «deliciosa cinta basada en el famoso cuento de Juana Spyri, cuya gracia, ternura y suave patetismo ha hallado [...] expresión cinematográfica» (1953: 22). Aunque se aluda a la autora, a la novela y se comente que la prensa había recibido la novela de *Heidi* con un tono edulcorado e infantilizante, resulta significativo que denominen la obra como *cuento*. Es decir, *Heidi* se habría consagrado como un cuento infantil del que después se harían adaptaciones.

En 1955 son varios los diarios que publican la llegada a los cines de la película de Luigi Comencini

(13) Este semanario nace en 1940 inspirado en la revista italiana *Cinema* de Vittorio Mussolini, hijo de Benito Mussolini. Se trata de una revista del Régimen.

para la productora Praesens Films¹⁴: «Gustará a los públicos de todas las edades, que quedarán cautivados por su sencillez y su encanto, por su emocionante argumento y por su maravillosa fotografía, que recoge los más bellos paisajes de las montañas suizas.» (Ya 1955: 14). Es decir, la película se promociona ya para todos los públicos con el reclamo de una excelente factura. El paisaje, caracterizado por la belleza, pasa a ser un elemento más del medio audiovisual mediante el cual se trasponen aspectos del lenguaje literario. En otros diarios de la época las críticas a la película son similares con un texto prácticamente igual al anteriormente reseñado.

En ese mismo año, 1955, en la revista española de cinematografía *Primer Plano* se refieren a la novela de *Heidi* como folletín y a su autora como un sucedáneo de otra gran escritora: «Joanna (sic) Spyri, que fue, a principios del siglo, una versión suizogermana de la condesa de Segur» (1955: 19). En este mismo diario se califica a Johanna Spyri como una escritora no tan talentosa puesto que «le faltaba el genio y que escribía para la sensibilidad llorona de su época» (1955: 19). Hasta la fecha, se trata de la primera crítica en la que se cuestiona la talla literaria de la autora y el valor de *Heidi*.

En esta ocasión, si veíamos que la recepción de la primera traducción de la novela por parte de la prensa había tenido una lectura en clave de ternura, nos encontramos con una visión algo más cruda del drama que hay de fondo: «En el relato hay ingenuidad: una historia infantil: la pequeña Heidi, a la que se arrebató a su montaña y a su abuelo, a los rústicos paisajes en que se cría para trasladarla como compañera de una paralítica en Fráncfort.» (1955: 19). Por primera vez, a diferencia del primer periodo de recepción, se menciona la condición física de uno de los personajes del relato y la dureza de las vivencias de la protagonista. Para el semanario, los personajes quedan reducidos a meros tópicos muy estereotipados, a excepción del mal carácter del abuelo de *Heidi* y de la belleza de los paisajes alpinos suizos, quienes sí tienen la suficiente entidad:

El odio del viejo montañés a los vecinos de la aldea, cuyos orígenes aquí se nos cuentan en dos palabras [...], el fondo poético de las bellas leyendas de la montaña, que se reducen a la escena del eco. El viejo con su odio y la montaña con su poesía eran los verdaderos personajes del film [...] Pero se ha elegido, con sensiblera simplicidad, la otra historia

de la institutriz más o menos *rebequiana*, de la niña ingenua, del criado comprensivo y del padre que lo resuelve todo al final. Es la hora de sacar los pañuelos. (1955: 19)

Por lo que se le traslada al lector, se ha escogido con desatino por parte del director de cine centrar la historia en los personajes erróneos, personajes que habría dibujado Spyri. La crítica de *Primer Plano* es un caso aislado en la tónica general de alabanzas a la cinta del director italiano. En los sucesivos años, nos encontramos con muchas entradas en prensa con información sobre la promoción de la misma película de Luigi Comencini y de su proyección en cines, así como la publicación de la novela (con nuevas ediciones) aprovechando el éxito cinematográfico para promocionar la novela.

Otro de los diarios de la prensa del Movimiento, *Amanecer*, nos ofrece una crítica para todos los públicos: «Siguiendo esa línea sentimental, sencilla y amable presenta esta película una lineal historia desarrollada gran parte de sus escenas en las nevadas y escarpadas montañas de los Alpes suizos.» (1955: 5). La belleza del paisaje y el componente sencillo y apacible de la naturaleza parecen ser el centro de la mirada de los críticos. Se trata de una cinta de visionado amable con el que evadirse de las preocupaciones:

La parte más importante de este film tiene una simpática esencia de humanidad, que embarga su ambiente en una dulce sensación poética, que parece tintarse de una guirnalda exaltadora de la naturaleza y de la juventud, [...] Las escenas en que la pequeña Heide (sic) corretea por las montañas acompañada del ingenuo pastorcillo buscando el nacimiento del riachuelo, tienen un sabor bucólico bellísimo, que disipa de las imaginaciones atormentadas las graves preocupaciones. (1955: 5)

Aunque en *Amanecer* encuentran espacio para comentar el tono sentimental de la película, parece que, de nuevo, la sencillez y la ternura salvan el film: «El guion [...] cayendo en la degeneración rosácea más la realización, a pesar de su ritmo retardado, encuentra el camino de la sencillez para poner ternura y poesía.» (1955: 5)

Doce años más tarde, en 1967, llegaría una nueva versión cinematográfica a las pantallas españolas de la mano del director Werner Jacobs, *Trenzas Doradas*. En líneas generales, se destaca la belleza de

(14) Cinta suiza estrenada en 1952 y dirigida por el italiano Luigi Comencini, con guion de Lazar Wechsler y protagonizada por Elsbeth Sigmund, Heinrich Gretler y Thomas Klameth.

los paisajes suizos en color y la ternura: «un film de acariciadoras tonalidades sentimentales, delicadeza y ternura [...] Sus elementos principales son la belleza de la naturaleza: los Alpes suizos y la trama en sí» (*La Voz de Almería* 1967: 3). Ese mismo año se estrena una nueva película dirigida por Delbert Mann y con factura estadounidense. Durante un tiempo, conviven ambas adaptaciones, si bien encontramos más referencias a la cinta de Werner Jacobs.

Durante este periodo, predominan las críticas amables por parte de los medios afines al Régimen en las que se destacan la belleza de los paisajes alpinos suizos, lo apacible de la naturaleza y la sencillez y ternura del argumento de *Heidi*. No se recurre a explicar la trama por lo que entendemos que su recuerdo perdura en ese periodo. La lectura de la historia de *Heidi*, aunque sigue haciendo alusión a la ternura y a su candidez, es algo más adulta al incluir comentarios sobre el carácter de los personajes, introducir conflictos y criticar el exceso de sentimentalismo. Por tanto, podemos concluir que en la recepción de las películas, se añade una capa de significado en la que la naturaleza —esta vez con el foco puesto en su belleza— cobra protagonismo mediante el visionado y la visión de la historia adquiere tintes más adultos al ganar en complejidad.

2.3. Recepción de sucesivas traducciones desde la serie de anime

En este tercer periodo de recepción, a partir de 1975 y los años siguientes, llega la serie de anime *Heidi* a las pequeñas pantallas de los hogares españoles. *Heidi* de Takahata se estrena en mayo de 1975 aún durante el franquismo y supone una reactivación para la historia de *Heidi* en clave infantil, que quedaría consagrada como fenómeno cultural con la serie japonesa. A los ya reseñados diarios como *Amanecer* o *Ya*, durante este periodo habrán de sumarse *ABC* y *Blanco y Negro* de tirada nacional, *Lanza*. *Diario de la Mancha* de las FET-JONS, *La Provincia* y el *Diario de Lérida*, estos tres últimos de ámbito más regional.

En la prensa se anuncia la llegada de la serie infantil japonesa para la televisión. Tras el estreno de la última película, habían transcurrido ya casi diez años. En la mayoría de las publicaciones consultadas se hace referencia a la trama en clave halagüeña y cobran protagonismo los distintos personajes, especialmente los animales: «Heidi es una niña huérfana de cinco años, despierta, alegre y feliz con todo lo que le rodea. [...] Heidi tiene sus amigos: un pájaro pinzón, un

cisne, un pequeño oso y un perro San Bernardo que ella adora» (*ABC* 1975: 102). Además del argumento en detalle (se habla de todos los personajes y de la trama), el diario *Amanecer* incluye información sobre la autora: su fecha de nacimiento, su infancia, sus estudios:

Mostró un gran talento literario desde temprana edad, pero no escribió su primera historia hasta los cuarenta y dos años, comenzando su carrera literaria a los cincuenta años, por lo que sus escritos fueron guardados solo en forma de notas o como recuerdo de su inextinguible ardor creador. (1975: 6)

Resulta frecuente encontrar información biográfica de la autora y referencias al argumento de *Heidi*, que vuelve a ser un producto para niños en tono amable: «con una trama fácil de entender y un fondo literario que responde a las preguntas de los niños y da ímpetu a sus sueños e imaginación, [...] pone de relieve lo bello de la vida y los sentimientos nobles» (*Lanza* 1975: 5). Durante todo ese año del estreno, 1975, se suceden las entradas en prensa para promocionar la serie, recordar el argumento de la historia, destacar las bondades de su visionado para el público infantil y recalcar que se trata de un éxito literario. Resulta llamativo el énfasis que hace la prensa por difundir datos sobre la autora, Johanna Spyri, quien, hasta la fecha, tan solo era una escritora suiza. Con la promoción de la serie conocemos la infancia de la autora, sus estudios, sus circunstancias vitales... Quizá esta profusión de información se deba de nuevo a la ambivalencia de públicos, con el del grupo de los adultos al frente del televisor, quienes tratarían de compensar la ausencia de la lectura con un producto audiovisual de valor literario.

Desde *La Provincia* se hace una lectura con valores cristianos de *Heidi*, una niña con la capacidad de ver el mundo por primera vez y deleitarse con su belleza. Esta historia tiene un claro mensaje que invita a la reflexión «El paso de las montañas Hirzel a la complejidad de la gran urbe [...] simboliza la cada vez mayor incardinación en una sociedad de consumo, plena de egoísmos, falsedades, materialismos, mitos tabúes, soledad...» (Cruz Domínguez 1975: 7). La protagonista, Heidi, sería portadora de un mensaje de amor y felicidad en tiempos de consumismo y falta de valores:

La imaginación infantil de Heidi contrasta con la de

los niños de las ciudades, que busca el campo, aire [...] La Naturaleza en su versión amplia, sin polvo, sin contaminación [...], sin cerebros electrónicos, sin políticas. En toda su pureza y simplicidad de medios, como el mensaje permanente del pesebre donde reposa el Niño-Dios de Belén. (Cruz Domínguez 1975: 7)

La recepción de la serie durante 1975 celebra la llegada de *Heidi* y se caracteriza por una lectura positiva de la historia. El año siguiente, 1976, la prensa se llena de reportajes sobre *Heidi*, anuncios de muñecas, recortables, cromos, discos, cuentos. Tal es la fiebre por *Heidi* que, ese mismo año, la empresa titular de los derechos de emisión de la serie, RCA, celebra un concurso para encontrar una niña de carne y hueso que sea la imagen de la protagonista de la novela suiza. La ganadora es la española Rosa María Jaén Maza, de gran parecido físico a la niña de la versión de los dibujos animados de la serie japonesa. El fenómeno *Heidi* es imparable. En 1976 conviven la versión teatral¹⁵ de Luisa Simón —estrenada ese mismo año— la serie de *anime* de Takahata, la película de dibujos animados de la misma productora, las películas reestrenadas y las sucesivas ediciones de la novela traducida al español.

Ante un público deseoso de hacerse con más productos de *Heidi* y unas familias responsables de inculcar valores literarios, la Editorial Juventud vuelve a editar la novela: «a la niña Heidi la conocen la mayoría de los niños españoles porque la ven en la televisión. Pero Heidi existía ya antes de que la pequeña pantalla nos la presentara todos los sábados» (Ya 1976: 33). Esta vez sí se incluyen datos de la autora acompañando la edición de la novela. Especialmente significativo resulta que editen y publiquen de nuevo tan solo la segunda parte de la obra de Spyri y que no se haga una edición con ambas partes. Esto puede deberse a la intención de dirigirse a lectores que deseen conocer la continuación de la historia de la niña de los Alpes y adelantarse así a la emisión de la serie.

Durante 1976 en pleno furor de *Heidi*, son frecuentes las publicaciones con reportajes en profundidad en las que se analiza el fenómeno, su relevancia, las implicaciones para el público infantil o el propio perfil psicológico de la autora:

se dedicó de lleno a la literatura infantil para olvidar una serie de desgracias familiares. [...] Dados los motivos que le llevaron a hacerlos, es lógico que

sus obras sean ternuristas, románticas y llenas de referencias a mundos soñados, idílico, con muy pocos puntos de contacto con el real. (ABC 1976: 37)

Por lo que apreciamos, se mantiene una mirada más adulta y elaborada sobre el contenido de la obra, calificada como excesivamente sentimental, con la salvedad de que se trata de justificar esta característica recurriendo a la supuesta historia personal de la autora. Quizá no sean ya de gusto del público de los albores de la democracia española emociones tan blancas y sencillas. Para el público adulto se proyectaría de nuevo *Trenzas doradas* de Werner Jacobs aprovechando el éxito de la serie de *anime*, a la que seguiría otra película animada de la misma productora.

La dualidad de públicos se mantiene durante este periodo, si bien el mercado parece tener suficientes productos para satisfacer a niños y a adultos. A este respecto, la revista *Blanco y Negro* publicaría un extenso reportaje de seis páginas con ilustraciones, fotografías y dibujos de niños españoles con su perspectiva sobre *Heidi*. El informe contiene datos sobre su publicación, sobre su autora, los productos que hay disponibles, el número de ejemplares vendidos, los discos con la banda sonora, las compañías que explotan los derechos y opiniones de expertos, así como una comparación con otro personaje infantil de gran éxito, Pippi: «Heidi personifica al niño víctima de los actos de los mayores; Pippi es la niña que prescinde del mundo de los mayores» (1976: 46). Las interpretaciones de *Heidi* son cada vez más complejas. Además del concienzudo análisis sociológico por parte de expertos, destaca la alusión a la intermedialidad como responsable de la consagración del fenómeno: «Heidi no es una obra de creación nueva, sino un nuevo mito creado por la increíble fuerza de la televisión sobre un personaje ya existente. [...] El mito no lo ha creado el personaje, sino el medio» (1976: 45).

Durante este año son cada vez más frecuentes las publicaciones críticas con el fenómeno de *Heidi*. Así para el *Diario de Lérida* se publicaría un reportaje bajo el título «¿Qué poso deja Heidi en los niños?» en el que se desmenuzan los pormenores del impacto de la sobreexposición a Heidi, considerada excesiva. Si bien se entiende como un triunfo de la serie que el mundo adulto se centre en la infancia, la obra está al servicio del mercado, infantiliza a los niños y no les transmite un referente inspirador y fuerte: «¿Por qué no se les habla de personajes rebeldes, libres, creadores

(15) Producida por el Teatro Municipal Infantil de Madrid, dirigida por Antonio Guirau e interpretada por Leonor González de la Lastra, Lola Lemos, Lola Muñoz, Fernando Ransanz, entre otros. Se estrenó el 27 de noviembre de 1976 en el teatro de la Zarzuela de Madrid.

como Tom Sawyer [...]?» (Pintor 1976: 7). Para el autor hay historias mejores, pero alguien ha decidido promocionar esta, quizá porque responde a los intereses del mercado. Aquí encontramos una lectura más social de *Heidi*: «La obra es claramente reaccionaria, con un planteamiento muy claro: los niños pobres son felices y los ricos tremendamente desgraciados» (Pintor 1976: 7). En esta misma línea, Pintor considera la serie un «sedante lacrimógeno» (1976: 5) que convierte al niño en «un ser adicto al consumo, sin posibilidad de elección» (1976: 5) sin preparación para leer otras historias, carente de espíritu crítico y encerrado en el modelo que le imponen. En este mismo reportaje cuentan con la opinión de psicólogos y de reputados autores como Gloria Fuertes.

Uno de los elementos comunes en todas las épocas con independencia del medio al que se hubiera adaptado la historia y la época de publicación o emisión es la naturaleza. No obstante, durante este periodo el tratamiento que se hace de esta por parte de algunos medios adquiere matices ecologistas pues entienden que la historia lleva a los niños a querer cuidar del planeta. Asimismo, encontramos un nuevo contraste entre lo natural y lo urbano. Si en un primer periodo la naturaleza era pura y apacible, ahora refleja los valores tradicionales que desaparecen en una sociedad acelerada: «Para un país ultramoderno como es el Japón esta vuelta a la Naturaleza de “Heidi en la montaña”, habrá sido algo desconocido y añorante, lo que explica su éxito mundial a todos los niveles» (Amanecer 1976: 14).

No podemos concebir las obras de un modo aislado: estudiar la recepción de Heidi en España nos ofrece elementos de análisis para desentrañar la maraña de signos y de significados consolidados en las distintas capas y niveles de creación del fenómeno.

En los sucesivos años se volvería a emitir la serie japonesa de *anime* en la televisión española, aunque el fenómeno *Heidi* no despertaría tanto interés, ni la recepción en prensa recibiría tanta atención. Durante los primeros años de emisión de la serie de *anime*, *Heidi* se convierte en un éxito para todos los públicos en parte por el poder de la televisión. Gracias a esta adaptación y a la difusión por este medio, renacerían los productos en los otros medios, lo que contribuiría a apuntalar el icono de *Heidi* y a llegar a más públicos. Lo que caracteriza este periodo en el nacimiento de la democracia en España es la pluralidad de voces y de miradas, las lecturas más adultas considerando la complejidad de los personajes, de la obra y del fenómeno, así como la implicación social de estos.

3. Conclusiones

La obra de *Heidi*, escrita originalmente entre 1880 y 1881 por la autora suiza Johanna Spyri y más tarde adaptada al cine, al teatro y a la televisión se ha convertido en un icono cultural occidental a lo largo del tiempo. En este proceso, la historia ha ido resignificándose con la influencia de las lecturas por parte de los lectores y receptores, y con la trasposición de elementos propia de la intermedialidad. No podemos concebir las obras de un modo aislado: estudiar la recepción de *Heidi* en España nos ofrece elementos de análisis para desentrañar la maraña de signos y de significados consolidados en las distintas capas y niveles de creación del fenómeno.

En el caso de *Heidi* nos encontramos con la historia de una niña huérfana llevada a los Alpes suizos con su abuelo y cuya única tía debe emigrar a Alemania. La sencillez de *Heidi* conecta con el público de distintas épocas y constituye un éxito editorial internacional. Podemos afirmar que la acogida de la novela traducida del alemán en España entre 1928 y 1932 es positiva de modo uniforme y que esta se entiende en clave de ternura. Para la prensa de la época resulta idónea para educar en valores a los lectores infantiles y ayudar así a los adultos en la tarea de formarlos. Como aspecto en común por parte de todas las publicaciones, la naturaleza es uno de los elementos que transmite esa ingenuidad y serenidad de lo puro y primitivo de lo que la niña Heidi sería un ejemplo.

Entre 1953 y 1975 llegarían a las grandes pantallas distintas producciones internacionales con adaptaciones cinematográficas para todos los públicos.

En esta fase de recepción está vivo el recuerdo de la trama de la novela y la recepción se centra en la belleza del elemento natural —en ese momento, un personaje más— gracias al medio audiovisual. La lectura de la historia de *Heidi* y la de sus personajes adquiere complejidad y una mirada más adulta.

Con la emisión en la televisión española de la serie de *anime Heidi* en 1975 nos enfrentaríamos al tercer periodo de recepción caracterizado por la pluralidad de voces y de lecturas. Pese a tratarse de un producto destinado fundamentalmente al público infantil, durante este periodo es cuando más complejidad de análisis hay y más niveles de profundidad encontramos. Así, se ahonda en los aspectos psicológicos de los personajes, se analiza el impacto sociológico de la exposición al fenómeno de *Heidi* y se realizan lecturas desde distintas perspectivas. Por primera vez, la vida y circunstancias de la autora de la novela, Johanna Spyri,

cobran protagonismo en las publicaciones. El éxito de la serie supone la creación de una película animada, la reedición de traducciones, el reestreno de las películas y una infinidad de productos basados en *Heidi*.

Estos tres periodos diferenciados de recepción con sus respectivas adaptaciones intermediales contribuyen a generar lo que hoy entendemos como *Heidi* en toda su complejidad. El estudio de la recepción en estos periodos, así como la influencia de los medios, reflejan el sentir de cada época y obedecen a los intereses de diferentes agentes. Podemos concluir que a mayor pluralidad, apertura social y libertad de prensa, más complejo resulta el análisis, también gracias a la distancia en el tiempo y los análisis previos y a la interacción de los lectores con el producto. La traducción de una obra de literatura infantil y juvenil del alemán al español hace casi un siglo ha logrado construir un fenómeno sin parangón.

Bibliografía

- ABC* (1 de mayo de 1975). Heidi, nuevo programa infantil, 102.
- ABC* (20 de marzo de 1976). Heidi, (22621), 37.
- Almanaque rosa* (1932). (VII), 144, 227.
- Amanecer. Diario aragonés del movimiento* (1976). (12365), 14.
- Amanecer. Diario aragonés del movimiento* (2 de abril de 1957). (6436), 5.
- Amanecer. Diario aragonés del movimiento* (2 de mayo de 1975). Nueva serie infantil: Heidi, (12090), 6.
- Blanco y negro* (31 de enero de 1976). Heidi, más allá de los niños, 44-49.
- Cruz Domínguez, A. (21 de diciembre de 1975). *La provincia*, 7.
- Diario Ya* (21 de agosto de 1955). (5304), 14.
- El Sol* (24 de enero de 1930). (3885), 2.
- Fish, S. (1980). *Is There a Text in This Class? The Authority of Interpretive Communities*. Harvard University Press.
- Iser, W. (1976). *Der Akt des Lesens: Theorie ästhetischer Wirkung*. Wilhelm Fink.
- Jauss, H. R. (1970). *Literaturgeschichte als Provokation*. Suhrkamp.
- La Gaceta literaria* (1 de enero de 1928). (25), 7.
- La nación* (29 de enero de 1930). (1.341), 11.
- La Vanguardia* (14 de enero de 1928). (19.936), 25.
- La Vanguardia española* (1 de octubre de 1953). (27159), 22.
- La voz* (31 de enero de 1928). (2272), 4.
- La voz de Almería* (8 de abril de 1967). (14801), 3.
- Lanza. *Diario de la Mancha* (4 de mayo de 1975). Heidi. Serie infantil sobre la obra de Joanna Spyri, (9776), 5.
- Nodelman, P. (2008). *The Hidden Adult: Defining Children's Literature*. Johns Hopkins University Press.
- Pennacchia Punzi, M. (Ed.). (2007). *Literary Intermediality: The Transit of Literature through the Media Circuit*. Peter Lang.
- Pintor, L. (21 de enero de 1976). ¿Qué poso deja Heidi en los niños? *Diario de Lérida*, (3010), 7.
- Primer Plano. Revista española de cinematografía* (27 de agosto de 1955). (755), 19.
- Rajewsky, I. O. (2002). *Intermedialität. Theorie und Praxis eines interdisziplinären Forschungsgebiets*. Francke.
- Ruzicka, V. (2011). Reflexión sobre los problemas planteados ante la diversidad cultural. En I. Arroita, M. J. Olaziraga Alustiza e I. Zubizarreta (coords.). *El libro infantil y juvenil desde la diversidad cultural* (pp. 51-74). Erein Argitaletxea.
- Salazar y Chapela, E. (19 de febrero de 1928). *Literatura. El Sol*, (3219), 2.
- Shavit, Z. (1986). *Poetics of Children's Literature*. University of Georgia Press.
- Takahata, I. (Director). (1974). *Heidi, Girl of the Alps* [Serie de televisión]. Zuiyo Eizo / Fuji TV.
- Ya* (15 de febrero de 1976). Libros para todos, 33.

La traducción de *Dornröschen* (*La bella durmiente*) de los hermanos Grimm en el aula de ELE (Español como Lengua Extranjera)

The translation of *Dornröschen* (*Sleeping Beauty*) in the Spanish as a foreign language classroom

Laura Ramírez Sainz
Universität Siegen
ramirez-sainz@romanistik.uni-siegen.de
<https://orcid.org/0000-0002-5397-5480>

Recibido: 16/07/2025

Aceptado: 20/10/2025

DOI: <https://dx.doi.org/10.12795/mAGAzin.2025.i33.11>

Resumen:

El objetivo de la siguiente contribución es aplicar la traducción pedagógica a un cuento de los hermanos Grimm, *Dornröschen* (*La bella durmiente*). Como ya publicaron Grellet (1991) y Delisle (1996), y más recientemente Asquerino Egoscózábal y Estrada Chichón (2024), la traducción pedagógica es una herramienta eficaz en el aprendizaje y práctica de las lenguas extranjeras. Al realizar un trasvase de una lengua a otra, el alumno practica competencias gramaticales, léxicas y culturales que le servirán en su aprendizaje de la lengua extranjera. El cuento clásico europeo se convierte en un recurso excelente por temática, extensión y adecuación lingüística. En esta contribución, se analizan 8 traducciones de alumnos germanoparlantes de ELE (Español como Lengua Extranjera). Los resultados dan cuenta de las dificultades a las que se enfrentan los alumnos y ponen de manifiesto aquellos aspectos de la lengua española que se deben seguir practicando para mejorar en su competencia en lengua española. Además de ello, se comprobará si las dificultades que quedan demostradas en el proceso de traducción corresponden al nivel del MCER de la lengua meta.

Palabras clave: traducción pedagógica, cuentos de hadas, hermanos Grimm, ELE, competencia lingüística.

Abstract:

This contribution aims to apply pedagogical translation to a Grimm Brothers' tale, namely *Sleeping Beauty*. As highlighted by Grellet (1991) and Delisle (1996), pedagogical translation is an effective tool in the learning and practice of foreign languages. By carrying out a transfer from one language to another through translation, students practise grammatical, lexical, and cultural skills that will be useful in their learning of the foreign language. The classic European tale is an excellent resource due to its theme, length, and linguistic suitability. In this contribution, based on eight translations by students, the difficulties they face are shown and those aspects of the Spanish language that should continue to be practised to improve their Spanish as a Foreign Language competence are analysed. In addition, it will be verified whether the difficulties detected in the translation process correspond to the CEFR level of the target language.

Keywords: pedagogical translation, Spanish as a Foreign Language, fairy tales, Grimm brothers, linguistic competence.

El aprendizaje de una lengua puede abordarse desde múltiples perspectivas y enfoques metodológicos. Las destrezas que se deben ejercitar para conseguir un buen dominio de la lengua meta son muy distintas. Como un recurso más para practicar contenidos lingüísticos de algunas de dichas destrezas, la traducción pedagógica se revela como efectiva y útil (Grellet 1991; Delisle 1996). En la siguiente aportación, el objetivo consiste, pues, en comprobar la utilidad de la traducción pedagógica

de un texto para fomentar el aprendizaje del español en estudiantes germanoparlantes. Para ello, se ha elegido un cuento clásico europeo, mostrando así la adecuación de obras de la literatura infantojuvenil para estos propósitos.

Otro objetivo de este estudio es documentar dificultades gramaticales, léxicas y culturales durante el proceso de traducción. Además, se pretende también comprobar si las dificultades constatadas por parte del alumno¹ corresponden al nivel de lengua de ELE previamente acreditado por él. Así, se podrá comprobar si el nivel que refleja la traducción es representativo del nivel real de ELE del alumno. Por último, se muestra la oportunidad de utilizar tanto traducción como literatura en el aula de ELE como recurso de aprendizaje de la lengua.

Una vez traducido el texto procedente de la literatura infantojuvenil, habiendo mostrado la oportunidad de utilizarlo para tales propósitos y habiendo analizado en detalle las dificultades del alumno en el proceso de traducción de esos textos, incluyendo la validación de su nivel y ofreciéndole, además de pautas de traducción y ejemplos concretos, una herramienta más de práctica y una confrontación con sus propios errores y ámbitos de mejora, se pasará a formular las conclusiones resultadas de esta propuesta.

1. La traducción pedagógica en la literatura infantojuvenil

La traducción pedagógica es «el empleo de la traducción en el aula para conseguir un perfeccionamiento lingüístico, pero no se limita a traducir textos literarios sin ningún objetivo pedagógico, ni tampoco se pretende con ella [...] que cualquier estudiante se convierta en un traductor» (Asquerino

Egoscozábal y Estrada Chichón 2024: 90).

La práctica de la traducción pedagógica en la enseñanza de ELE es uno de los recursos utilizados para practicar algunas de las competencias adquiridas (la gramática y el léxico, por ejemplo), así como para mostrar conocimientos que no han sido bien aprendidos o se han fosilizado de forma errónea, si bien esta práctica suele quedar limitada a un contexto universitario. Aún cuando la traducción pedagógica no se utiliza en todos los contextos de enseñanza del español y se suele recurrir a ella más bien en la enseñanza para adultos, esta es de gran utilidad. No obstante, se debe diferenciar entre este tipo de traducción y la traducción profesional. Según Grellet (1991) y Delisle (1996), la traducción pedagógica es un proceso de aprendizaje de lengua que desarrolla unos presupuestos distintos a los de la traducción profesional. En la traducción pedagógica, a diferencia de la traducción profesional, lo importante no es el producto, sino el proceso y la activación del conocimiento del aprendiente (García Benito 2019: 199).

Para Grellet (1991), la *traducción escolar*, es decir, la traducción pedagógica aquí, no es más que un medio para aprender la lengua, para controlar la comprensión y para explicar palabras o estructuras. El destinatario de la traducción es el propio profesor y sigue un interés de práctica y prueba diagnóstica para el alumno. Los textos pueden ser ajenos a un contexto, lo cual, en el caso del cuento clásico, género compacto, independiente y accesible por sus propias características, no supone una dificultad. Delisle (1996) utiliza el término *traducción didáctica* para referirse a la traducción pedagógica y la define como un medio de adquisición de conocimientos lingüísticos. En las asignaturas de traducción pedagógica² no se seleccionan textos especializados de un sector profesional concreto, sino que se trabaja con textos generales, ya que el objetivo es mejorar la competencia lingüística. Así, como recoge también Grellet (1991), el objetivo es mejorar la competencia lingüística del aprendiente y los medios que se ponen a disposición del alumno en esta tarea son los diccionarios de consulta usuales. Generalmente la selección de textos se nutre de la literatura para ilustrar un amplio abanico de dificultades en la traducción. Igualmente, aquí se ve representada la selección del cuento clásico europeo como texto literario de partida

(2) Nos decantamos en este artículo por el término *traducción pedagógica* por ser este el que se ha impuesto en la investigación y en la bibliografía (Asquerino Egoscozábal y Estrada Chichón 2024). Otros términos para referirse a ella son «traduction didactique (didactic translation, Weiss), traduction universitaire o traduction académique (Delisle 1996 [...]), traduction scolaire (Grellet 1991 y Lavault 1985), traduction pédagogique (Lavault 1985) [...] o [...] traslation in language teaching (Liashuk 2019)». (Asquerino Egoscozábal y Estrada Chichón 2024: 93)

(1) En lo sucesivo se utilizará el masculino genérico para referirse al alumnado y al profesorado.

y fuente que ofrece numerosos ejemplos lingüísticos de práctica, como se verá a continuación.

Como también señala Delisle (1996), la traducción pedagógica es un recurso para aprender la lengua y controlar la expresión. Gibert (1989), por su parte, se refiere a la traducción pedagógica como forma de practicar la competencia en L2 como objetivo. De Arriba García (1996) acentúa el puente que se crea entre lingüística, traducción y didáctica mediante este proceso. Arbuckle (1990) resalta la exactitud que se logra en el proceso de la traducción pedagógica. Pegenaute (1996), a su vez, hace hincapié en la confluencia que tiene lugar entre la lingüística descriptiva y la lingüística contrastiva. Corbacho Sánchez (2005), por último, resalta el valor en la traducción del léxico.

Estudios más recientes sobre la traducción pedagógica inciden en su valor, su interés creciente y su mayor utilización en el aula de ELE (Asquerino Egoscóabal y Estrada Chichón 2024), además de estar revalorizándose como ejercicio para aprender lengua (Carreres, Muñoz-Calvo y Noriega-Sánchez 2017). Según Asquerino Egoscóabal y Estrada Chichón (2024: 90), «el surgimiento de los enfoques comunicativos está rehabilitando su uso, puesto que se ha demostrado que no resulta perjudicial para la enseñanza de lenguas extranjeras, sino todo lo contrario». El Marco Común Europeo de Referencia (MCER) (Consejo de Europa, 2002) también ha considerado la importancia de esta disciplina en el aprendizaje de lenguas extranjeras y ha modificado su currículo. De las cuatro destrezas iniciales, se ha pasado a contemplar cinco, que incluyen la mediación, dentro de la cual, a su vez, se sitúa la traducción.

Además de ello, el creciente interés por la traducción pedagógica ha llevado a una numerosa cantidad de investigaciones, con sus consiguientes publicaciones. Asquerino Egoscóabal y Estrada Chichón (2024) recopilan 157 publicaciones relacionadas con este tema, de las que luego seleccionan 14 para analizarlas pormenorizadamente. Las bases de datos que utilizan son Dialnet, Google Académico, Web of Science, Scopus y ProQuest y limitan su búsqueda a publicaciones aparecidas entre 2017 y 2021 con el propósito de que sean lo más actuales posible. El resultado de su análisis concluye que las publicaciones se centran en consideraciones teóricas, en la evolución de la traducción pedagógica, en los enfoques de enseñanza de lenguas y origen del rechazo hacia su uso, en las ideas equivocadas sobre

sus efectos perjudiciales, y en su consideración como quinta destreza y su justificación de por qué debería reintroducirse en los métodos actuales (Asquerino Egoscóabal y Estrada Chichón 2024: 93). Otro de los resultados que arrojó esta investigación va en consonancia con lo propuesto en esta contribución, pues, según los autores, han aumentado los trabajos centrados en la L1 y la traducción como recursos didácticos (Asquerino Egoscóabal y Estrada Chichón 2024: 94). Específicamente al ámbito de ELE se han dedicado Gasca (2017) y Sánchez (2018).

Como desarrolla Ruzicka-Kenfel (2002), los estudios de gramática o léxico en traducción son siempre contrastivo-comparativos y analizan las funciones del texto. De forma paralela a la enseñanza en ELE,

el objetivo principal en la enseñanza de Lengua Alemana en Traducción es el perfeccionamiento de la competencia lingüística del alemán a nivel idiomático (el dominio del léxico y de las estructuras morfosintácticas de la lengua) y a nivel expresivo (saber relacionar adecuadamente todos los factores implicados en el proceso de la comunicación). (Ruzicka-Kenfel 2002: 100)

Respecto a la utilización del cuento, que puede enmarcarse dentro de la literatura infantojuvenil, con tales propósitos, esta se puede justificar desde diferentes ámbitos. En primer lugar, el cuento es conocido e interesa culturalmente. Se constata a veces cierto desconocimiento de algunas narraciones, por lo que se puede optar por trabajar alguna previamente conocida o, por el contrario, por ampliar el conocimiento del alumno trabajando con otras nuevas. Como indica Ruzicka-Kenfel (2002: 102), «los alumnos ignoran con frecuencia la autoría de los cuentos, por lo que esto supone también una buena oportunidad para trabajar en su competencia cultural». También se parte de ciertas limitaciones curriculares (la competencia lingüística del alumno y la escasez de horas lectivas) contra las que se puede lidiar bien con este tipo de textos (cf. Ruzicka-Kenfel 2002: 101). Precisamente por las limitaciones curriculares, en el uso de la traducción pedagógica «se aconseja utilizar novelas cortas o cuentos ilustrados de la literatura infantil y juvenil alemana» (Ruzicka-Kenfel 2002: 101-102).

El cuento, además, posee una serie de características que lo hace idóneo para una clase de traducción pedagógica.

Varios factores apoyan nuestra decisión por utilizar obras de la literatura infantil y juvenil alemana como material didáctico. Son textos cortos, amenos y con una estructura semántica, léxica y gramatical sencilla (pero no simple). El lenguaje es claro, concreto y expresivo. Suelen aparecer pocos personajes. Los argumentos no son complicados y los temas normalmente resultan atractivos para los alumnos. (Ruzicka-Kenfel 2002: 101)

Como expone la misma autora más adelante (2002: 125),

creemos que hemos podido dejar justificado y demostrado que un texto literario, en este caso un cuento popular adaptado a niños, representa un apoyo didáctico adecuado a la hora de practicar los conocimientos morfosintácticos, léxicos y pragmáticos de lengua alemana en la titulación de Traducción e Interpretación. Son asimismo contextos que de modo ameno amplían las nociones socioculturales de los países de habla alemana para hispanoparlantes.

Además del análisis presentado a continuación, existen estudios paralelos (Ruzicka-Kenfel 2002)³ que se ocupan del uso de la literatura infantojuvenil aplicada a la traducción en el ámbito de los estudios de Traducción e Interpretación de lengua alemana realizados por alumnos hispanohablantes y cuyos resultados van en la misma línea que los que se presentarán en el presente estudio.

En el ámbito de la enseñanza de ELE, además del estudio aquí presentado, existen investigaciones que han analizado el uso de la traducción pedagógica en el aula a partir de textos literarios de la literatura infantojuvenil. Entre ellas se encuentran trabajos basados en cuentos clásicos europeos de los hermanos Grimm, como *Hänsel und Gretel* (Ramírez Sainz, 2024a), *Rumpelstilzchen* (Ramírez Sainz, 2024b) y *Schneeweißchen und Rosenrot* (Ramírez Sainz, 2025). Los resultados de estas investigaciones, como se mostrará más adelante, corroboran las conclusiones expuestas en la presente contribución.

2. Investigaciones similares y resultados esperables

Otras investigaciones de planteamiento parecido

(3) «Utilizando como texto de base para los ejemplos de traducción literaria el cuento popular *Rumpelstilzchen* trataremos de demostrar el manejo eficaz de algunos temas gramaticales que consideramos conflictivos por el análisis contrastivo, comprobándose como campos problemáticos para nuestros alumnos. Los niveles estudiados son el morfosintáctico y el pragmático.» (Ruzicka-Kenfel 2002: 101)

han arrojado conclusiones, que, como se comprobará, son similares a las presentadas aquí. El estudio de la traducción pedagógica del cuento *Schneeweißchen und Rosenrot* (Ramírez Sainz, 2025) dio como resultado un total de 24 categorías que podían practicarse mediante la traducción pedagógica de este cuento clásico. Entre ellas figuran los artículos, las preposiciones,

Estudios más recientes sobre la traducción pedagógica inciden en su valor, su interés creciente y su mayor utilización en el aula de ELE, además de estar revalorizándose como ejercicio para aprender lengua.

las partículas, la sintaxis y la concordancia de los adjetivos, la traducción de los sustantivos, los verbos con preposición y los sufijos diminutivos, al igual que la comparación, la gradación o algunas oraciones subordinadas como las oraciones condicionales, las temporales, las relativas y las consecutivas. Los tres modos (imperativo, indicativo y subjuntivo) están también presentes en el ejercicio de traducción con este texto. Aspectos léxicos y fraseológicos conforman de igual modo una parte no pequeña del análisis. Otros aspectos también recogidos aquí, como la negación o los verbos modales o la distinción entre los verbos *ser* y *estar*, son también categorías documentadas en esa traducción. Por último, un aspecto presente en ella no recogido en esta, quizá por tratarse solamente de una parte del texto y no del texto completo, es la pasiva. En otro estudio (Ramírez Sainz 2024a), el texto de partida fue el cuento clásico *Hansel y Gretel*. El análisis arroja un total de 20 categorías, que son el nombre propio, los pronombres, los adjetivos, los adverbios, las preposiciones y las partículas (*schon, noch, gleich, nur, doch, ja, je, denn*). También se pudo practicar la traducción del léxico y de los verbos de movimiento. Especialmente presentes en el cuento están también los verbos modales (*wollen, mögen, sollen, dürfen, müssen*)

en alemán y las perífrasis verbales en español. Dos de los tres modos (indicativo, subjuntivo) también se recogen como categorías. El cuento de *Hansel y Gretel* permite practicar el cambio de perspectiva de pasiva a activa en las dos lenguas, además de la traducción de conceptos culturales que requerían cierta investigación por parte del alumnado (Ramírez Sainz 2024a: 295-296). En otro estudio de menor extensión se recogieron 14 categorías en la traducción pedagógica a partir del cuento *Rumpelstilzchen*. Estas fueron los pronombres, los adjetivos, los adverbios, las preposiciones, los adjetivos comparativos y superlativos, los modos imperativo, indicativo y subjuntivo, los tiempos de pasado, las oraciones condicionales y temporales, el léxico, los verbos de cambio, los verbos modales, las pasivas de acción y refleja y los cambios de perspectiva (Ramírez Sainz 2024b: 278). Como se puede observar a partir de una comparación de estos tres estudios, muchas de las categorías se repiten, confirmando así que se trata de un texto de partida adecuado para trabajar la traducción y el aprendizaje de la lengua española.

3. El texto original

El cuento es una herramienta altamente recomendable en la traducción pedagógica. La temática, la breve narración, la identificación y otros elementos, como la fantasía o el simbolismo, hacen este texto atractivo para el alumno, (Ramírez Sainz, 2024a). Asimismo, cabe señalar características como la adecuación al nivel y al currículo y la accesibilidad, tanto lingüística como cultural.

Para este estudio se ha seleccionado el cuento de *Dornröschen* (*La bella durmiente*), por considerarlo conocido por el alumno y entender que por ello la motivación sería mayor.

El texto original ha sido extraído del libro *Die Kinder- und Hausmärchen der Brüder Grimm*, de la editorial infantil Beltz, considerada especialista en literatura infantojuvenil y así presentada en el mercado.⁴

(4) Die Figuren und Geschichten von »Der KinderbuchVerlag« prägten über Jahrzehnte die Kinderliteratur der DDR und somit Generationen kleiner Leser. Im Beltz|Der KinderbuchVerlag werden seit 2002 die Klassiker [...] zum Neu- und Wiederlesen aufgelegt. https://www.beltz.de/kinderbuch_jugendbuch/marken/der_kinderbuchverlag.html [Los protagonistas e historias de la editorial

Del texto original, considerado excesivamente largo para la práctica en una única sesión, la propuesta ha sido traducir las dos primeras páginas, esto es, 707 palabras. El nivel de partida de los alumnos en la lengua meta, el español, es el B2. El alumnado cursa estudios de Filología Hispánica en una universidad alemana y se encuentra en el último curso de ELE en estudios de grado. La lengua de partida del alumnado es el alemán. En el proceso de traducción no se emplearon otras lenguas. El tiempo necesitado para realizar las traducciones ha variado entre una y dos horas. Los recursos utilizados en su elaboración fueron diccionarios bilingües y monolingües tanto en formato digital como en formato impreso. Se pidió específicamente abstenerse de la utilización de cualquier recurso de traducción automática o inteligencia artificial.

4. El Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC)

En la enseñanza de ELE resulta de especial utilidad la guía elaborada por el Instituto Cervantes, esto es, el *Plan curricular del Instituto Cervantes* (PCIC), para poder evaluar el nivel del aprendiente de español. Así, en esta contribución se investigará el tipo de error que comete el alumno en función de su nivel. De este modo se comprobará si las dificultades que el alumno muestra en la tarea de la traducción corresponden al nivel de ELE que posee según el currículo académico. La traducción servirá así también como indicador del nivel del alumno en la lengua meta.

A continuación, se muestra la clasificación que propone el PCIC según aspectos gramaticales y niveles. Una vez analizada la traducción del texto de *Dornröschen* (*La bella durmiente*) se identificará, siempre que sea posible, el tipo de error de acuerdo con los niveles de competencia gramatical propuestos en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes*, como figura aquí abajo.

«Kinderbuch» ejercieron una influencia clara sobre la literatura infantil de la República Democrática Alemana durante décadas y, de este modo, sobre generaciones de pequeños lectores. Desde el 2002 se publican en la editorial «Beltz-Kinderbuch» los clásicos para su nueva lectura y/o relectura.» [Traducción de la autora]

2. Gramática

Introducción

Inventario A1-A2 | B1-B2 | C1-C2

1. El sustantivo A1-A2 | B1-B2 | C1-C2

1.1. Clases de sustantivos A1-A2 | B1-B2 | C1-C2

1.1.1. Nombres propios

1.1.2. Nombres comunes

1.2. El género de los sustantivos A1-A2 | B1-B2 | C1-C2

1.3. El número de los sustantivos A1-A2 | B1-B2 | C1-C2

2. El adjetivo A1-A2 | B1-B2 | C1-C2

2.1. Clases de adjetivos A1-A2 | B1-B2 | C1-C2

2.1.1. Adjetivos calificativos

2.1.2. Adjetivos relacionales

2.1.3. Adjetivo relativo posesivo *cuyo*

2.2. El género del adjetivo A1-A2 | B1-B2 | C1-C2

2.3. El número del adjetivo A1-A2 | C1-C2

2.4. Posición del adjetivo A1-A2 | B1-B2 | C1-C2

2.5. Grados del adjetivo A1-A2 | B1-B2 | C1-C2

2.6. Metátesis del adjetivo B1-B2 | C1-C2

3. El artículo A1-A2 | B1-B2 | C1-C2

3.1. El artículo definido A1-A2 | B1-B2 | C1-C2

3.2. El artículo indefinido A1-A2 | B1-B2 | C1-C2

3.3. Ausencia de determinación: los nombres escuetos A1-A2 | B1-B2 | C1-C2

4. Los demostrativos A1-A2 | B1-B2 | C1-C2

5. Los posesivos A1-A2 | B1-B2 | C1-C2

6. Los cuantificadores A1-A2 | B1-B2 | C1-C2

6.1. Cuantificadores propios A1-A2 | B1-B2 | C1-C2

6.2. Cuantificadores focales o presuposicionales A1-A2 | B1-B2 | C1-C2

6.3. Estructuras cuantificadas B1-B2 | C1-C2

7. El pronombre A1-A2 | B1-B2 | C1-C2

7.1. El pronombre personal A1-A2 | B1-B2 | C1-C2

7.1.1. Pronombre sujeto

7.1.2. Pronombres átonos de OD

7.1.3. Pronombres átonos de OI: serie *me, te, le*

7.1.4. Valores de *se*

7.1.5. Combinación de los pronombres átonos

7.1.6. Pronombres tónicos complementos preposicionales

7.2. Los relativos A1-A2 | B1-B2 | C1-C2

7.3. Los interrogativos A1-A2 | B1-B2 | C1-C2

7.4. Los exclamativos A1-A2 | B1-B2 | C1-C2

8. El adverbio y las locuciones adverbiales A1-A2 | B1-B2 | C1-C2

8.1. Adverbios en *-mente* A1-A2 | B1-B2 | C1-C2

8.2. Adverbios nucleares o de predicado A1-A2 | B1-B2 | C1-C2

8.3. Adverbios externos al *dictum* B1-B2 | C1-C2

8.4. Adverbios del *modus* A1-A2 | B1-B2 | C1-C2

8.5. Adverbios conjuntivos A1-A2 | B1-B2 | C1-C2

8.6. Focalizadores B1-B2 | C1-C2

8.7. Intensificadores B1-B2 | C1-C2

8.8. Adverbios relativos e interrogativos A1-A2 | B1-B2 | C1-C2

8.9. Locuciones adverbiales A1-A2 | B1-B2 | C1-C2

9. El verbo A1-A2 | B1-B2 | C1-C2

9.1. Tiempos verbales de indicativo A1-A2 | B1-B2 | C1-C2

9.1.1. Presente

9.1.2. Pretérito imperfecto

9.1.3. Pretérito indefinido

9.1.4. Futuro imperfecto

9.1.5. Condicional simple

9.1.6. Pretérito perfecto

9.1.7. Pretérito anterior

9.1.8. Pretérito pluscuamperfecto

9.1.9. Futuro perfecto

9.1.10. Condicional compuesto

9.2. Tiempos verbales de subjuntivo B1-B2 | C1-C2

9.2.1. Presente

9.2.2. Pretérito imperfecto

9.2.3. Pretérito perfecto

9.2.4. Pretérito pluscuamperfecto

9.3. El imperativo A1-A2 | B1-B2 | C1-C2

9.4. Formas no personales del verbo A1-A2 | B1-B2 | C1-C2

9.4.1. Infinitivo

9.4.2. Gerundio

9.4.3. Participio

Figura 1: PCIC, competencia gramatical del español según los niveles del MCER, https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/indice.htm

10. El sintagma nominal A1-A2 | B1-B2 | C1-C2
 - 10.1. El núcleo A1-A2 | B1-B2 | C1-C2
 - 10.2. Complementos y modificadores A1-A2 | B1-B2 | C1-C2
 - 10.3. Concordancia interna al SN A1-A2 | C1-C2
 - 10.4. Concordancia del SN con el verbo A1-A2 | B1-B2 | C1-C2
 - 10.5. El vocativo A1-A2 | B1-B2
11. El sintagma adjetival A1-A2 | B1-B2 | C1-C2
 - 11.1. El núcleo A1-A2 | B1-B2 | C1-C2
 - 11.2. Complementos y modificadores A1-A2 | B1-B2 | C1-C2
12. El sintagma verbal A1-A2 | B1-B2 | C1-C2
 - 12.1. El núcleo A1-A2 | B1-B2 | C1-C2
 - 12.2. Complementos A1-A2 | B1-B2 | C1-C2
 - 12.2.1. Atributo
 - 12.2.2. Objeto directo
 - 12.2.3. Objeto indirecto
 - 12.2.4. Complementos circunstanciales
 - 12.2.5. Complemento preposicional regido
 - 12.2.6. Complemento predicativo
13. La oración simple A1-A2 | B1-B2 | C1-C2
 - 13.1. Concordancia A1-A2 | B1-B2 | C1-C2
 - 13.2. Orden de los constituyentes A1-A2 | B1-B2 | C1-C2
 - 13.3. Tipos de oraciones simples A1-A2 | B1-B2 | C1-C2
14. Oraciones compuestas por coordinación A1-A2 | B1-B2 | C1-C2
 - 14.1. Copulativas A1-A2 | B1-B2 | C1-C2
 - 14.2. Disyuntivas A1-A2
 - 14.3. Adversativas A1-A2 | B1-B2 | C1-C2
 - 14.4. Distributivas A1-A2 | C1-C2
15. Oraciones compuestas por subordinación A1-A2 | B1-B2 | C1-C2
 - 15.1. Oraciones subordinadas sustantivas A1-A2 | B1-B2 | C1-C2
 - 15.1.1. De infinitivo
 - 15.1.2. Flexionadas
 - 15.2. Oraciones subordinadas adjetivas o de relativo A1-A2 | B1-B2 | C1-C2
 - 15.3. Oraciones subordinadas adverbiales A1-A2 | B1-B2 | C1-C2
 - 15.3.1. Temporales
 - 15.3.2. De lugar
 - 15.3.3. De modo
 - 15.3.4. Causales
 - 15.3.5. Finales
 - 15.3.6. Condicionales
 - 15.3.7. Consecutivas
 - 15.3.8. Comparativas
 - 15.3.9. Concesivas

Figura 2: PCIC, competencia gramatical del español según los niveles del MCER, https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/indice.htm

5. Texto de partida

A continuación se presenta aquí el texto de partida traducido por el alumno.

Vor Zeiten war ein König und eine Königin, die **sprachen jeden** Tag: »Ach, **wenn wir doch ein Kind hätten!**« und **kriegten** immer keins.

Da **trug es sich zu**, als die Königin einmal im Bade **saß**, daß ein Frosch aus dem Wasser ans Land kroch und zu ihr sprach: »**Dein Wunsch wird erfüllt werden, ehe** ein Jahr vergeht, **wirst du eine Tochter zur Welt bringen.**«

Was der Frosch gesagt hatte, **das geschah**, und die Königin **gebar** ein Mädchen, das war so schön, dass der König **vor Freude sich nicht zu fassen wusste** und ein **großes Fest** anstellte. Er lud nicht bloß seine Verwandten, Freunde und Bekannten, sondern auch **die weisen Frauen** dazu ein, **damit** sie dem Kind **hold und gewogen wären**.

Es waren ihrer dreizehn in seinem **Reiche**, **weil** er aber nur zwölf goldene Teller hatte, von welchen **sie essen sollten**, so **musste** eine von ihnen daheimbleiben.

Das Fest ward mit aller Pracht gefeiert, und als es zu Ende war, beschenkten die weisen Frauen **das Kind** mit ihren **Wundergaben**: die eine mit Tugend, die andere mit Schönheit, die dritte mit Reichtum und so mit allem, **was** auf der Welt zu wünschen ist. **Als** elfe ihre **Sprüche** eben getan hatten, **trat** plötzlich die **dreizehnte herein**. Sie wollte sich dafür rächen, dass sie nicht **eingeladen war**, und **ohne jemand zu grüßen oder nur anzusehen**, rief sie **mit lauter Stimme**: »Die Königstochter **soll sich in ihrem fünfzehnten Jahr an einer Spindel stechen** und tot hinfallen.«

Und ohne ein Wort weiter zu sprechen, kehrte sie sich um und verließ den Saal. Alle waren erschrocken, da **trat** die zwölfte **hervor**, die ihren Wunsch noch **übrig hatte**, und weil sie den bösen Spruch nicht **aufheben**, sondern nur ihn **mildern** konnte, so sagte sie: »Es **soll** aber kein Tod sein, sondern ein hundertjähriger tiefer Schlaf, in welchen die Königstochter fällt.«

Der König, der sein liebes Kind vor dem Unglück gern bewahren **wollte**, **ließ den Befehl ausgehen**, dass alle Spindeln im ganzen Königreiche sollten verbrannt werden. An dem Mädchen **aber** wurden die Gaben der weisen Frauen sämtlich erfüllt, denn es war so schön, sittsam, freundlich und verständig, dass es **jedermann**, der es **ansah**, liebhaben **musste**.

Es geschah, **dass** an dem Tage, wo es gerade

fünfzehn Jahre alt ward, der König und die Königin nicht zu Haus **waren** und das Mädchen ganz allein im Schloss **zurückblieb**. Da ging es allerorten herum, **besah** Stuben und Kammern, **wie es Lust hatte**, und kam **endlich** auch an einen alten Turm. Es stieg die enge Wendeltreppe hinauf und gelangte zu einer kleinen Türe. In dem **Schloss** steckte ein verrosteter **Schlüssel**, und als es ihn umdrehte, sprang die Türe auf, und **saß da in einem kleinen Stübchen eine alte Frau mit einer Spindel und spann emsig ihren Flachs**. »Guten Tag, du altes **Mütterchen**«, sprach die Königstochter. »Was machst du da?« »Ich spinne«, sagte die **Alte** und nickte mit **dem Kopf**. »**Was ist das für ein Ding, das so lustig herumspringt?**« sprach das Mädchen, nahm die Spindel und **wollte** auch spinnen. Kaum hatte sie aber die Spindel angerührt so **ging der Zauberspruch in Erfüllung**, und sie stach sich dabei in den Finger.

In dem Augenblick aber, wo sie **den Stich empfand**, **fiel sie auf das Bett nieder, das da stand**, und **lag in einem tiefen Schlaf**. Und **dieser Schlaf verbreitete sich** über das ganze Schloss. Der König und die Königin, die eben **heimgekommen waren** und in den Saal **getreten waren**, fingen an einzuschlafen und der ganze Hofstaat mit ihnen. Da schliefen auch die Pferde im Stall, die Hunde in dem Hofe, die Tauben auf dem **Dache**, die Fliegen an der Wand, ja, das Feuer, das auf dem Herde **flackerte**, **ward still und schlief ein**, und der Braten hörte auf zu brutzeln, und der Koch, der den Küchenjungen, weil er etwas **versehen hatte**, an den Haaren ziehen **wollte**, ließ ihn los und schlief. Und der Wind legte sich und auf den Bäumen vor dem Schloss regte sich kein Blättchen mehr.

Rings um das Schloss aber **begann** eine **Dornenhecke** zu wachsen, die jedes Jahr höher ward und endlich das ganze Schloss **umzog** und darüber hinaus wuchs, dass gar nichts mehr davon zu sehen war, selbst nicht die **Fahne auf dem Dach**. Es ging aber die Sage in dem Land von dem schönen, schlafenden Dornröschen (Grimm y Grimm 2024: 225-226).

Los colores utilizados en el texto original marcan el tipo de error que se ha producido en su trasvase al español. Así en verde se marcan los errores de **léxico** y en azul los relativos a las cuestiones **gramaticales**.

6. Categorías traducidas

En el siguiente apartado se verán con detalle las categorías en las que el alumnado ha encontrado

dificultades al traducir.⁵ A la izquierda se dará el ejemplo del texto original, a la derecha las diferentes traducciones introducidas por la letra T seguida de un número para indicar la traducción original y proporcionar la identificación con cada alumno. A la derecha del todo, señalizada con la abreviatura TM, se da la traducción profesional del texto.

6.1. Léxico

(1) Vor Zeiten war ein König und eine Königin, die *sprachen* jeden Tag – Hace muchos años vivían un rey y una reina que *hablaban* cada día (T1) – Hace muchos años vivían un rey y una reina que se *decían* cada día (TM)

(2) »Ach, wenn wir doch ein Kind hätten!« und *kriegten* immer keins – no *conseguían* recibir un hijo (T1) – no *conseguían* un hijo (T3) – no *conseguían* *llegar a tenerlo* (T4) – »¡Ah, si tuviéramos un hijo!«, pero no *conseguían* tenerlo. (TM)

(3) Dein Wunsch wird *erfüllt* werden. – Tu deseo será *realizado*. (T2) – Tu deseo *se cumplirá*. (TM)

(4) Da trug es sich zu, als die Königin einmal im *Bade saß* – Cuando la reina estaba *sentada en la bañera* (T1) – *estaba en el baño* (T4) – *estaba bañándose* (TM)

(5) die Königin gebär ein Mädchen – *parió* (1) – *tuvo* (T2) – *dio a luz* (TM)

(6) das war so schön, dass der König *vor Freude sich nicht zu fassen wusste* – no *supo cómo alegrarse* (T1) – no sabía *afrentar la situación* (T5) – el rey *no podía ocultar su gran dicha* (TM)

(7) beschenkten die weisen Frauen das Kind mit ihren *Wundergaben* – *regalos milagrosos* (T2, T6) – *regalos mágicos* (T3) – *milagros* (T5) – *dones* (TM)

(8) und weil sie den *bösen Spruch* nicht aufheben, sondern nur ihn mildern konnte, so sagte sie – la *fórmula mágica* (T1) – y aunque no podía evitar la *maldición* (TM)

(9) *lag in einem tiefen Schlaf*. – *Entró en un sueño* (T1) – *cayó en un sueño* (TM)

(10) Rings um das Schloss aber begann eine *Dornenhecke* zu wachsen – *Cortina de espinas* (T1) – *muralla de espinas* (T3) – Pero alrededor del castillo comenzó a crecer un *seto* (TM)

(11) und darüber hinaus wuchs, dass gar nichts mehr davon zu sehen war, selbst nicht die Fahne auf dem *Dach* – en el *techo* (T2, T4, T7) – Creció tanto, que no se podía ver nada, ni siquiera la bandera sobre el *tejado* (TM)

(12) *in ihrem fünfzehnten Jahr* – Al *año quince* (T4)

(5) Seguimos un planteamiento similar al de Ruzicka-Kenfel (2002: 104) cuando dice que «el análisis morfosintáctico se centra sólo en aquellos temas que consideramos conflictivos por el análisis contrastivo y que se han demostrado problemáticos para los alumnos».

a los quince (T6) – *cuando cumplió 15 años* (TM)

(13) so *ging* der Zauberspruch *in Erfüllung* – El hechizo se *hizo realidad* (T6) – *se cumplió* (TM)

(14) wo es gerade *fünfzehn Jahre alt ward* – el día cuando la niña *cumplió su 15 año* (T7) – *el día en que la niña cumplió 15 años* (TM)

Como se puede extraer de un análisis de los ejemplos aquí mostrados, la mayor cantidad de ejemplos de traducción practicados mediante la narración propuesta pertenece al campo léxico.

Dentro de él se documenta, por una parte, vocabulario no muy rentable (*Wundergaben, Spruch*). Por otra parte, se documentan posibles traducciones del verbo *sprechen* en función del contexto (*hablar* o *decir* en este ejemplo), o el verbo *kriegen*, referido a un niño, en español ya fuertemente marcado, con su correspondencia *tener*, pero traducido por el alumno de forma literal (*conseguir*) o con ayuda de otros verbos (*recibir*). También en el campo verbal, se recoge el verbo *erfüllen*, en este caso en la expresión *ein Wunsch erfüllen*, con su correspondencia en español, *cumplir un deseo*, y no identificada por el alumno. También la traducción de *im Bade saß* resulta desafortunada, indicando un significado distinto (*estar en el baño*), o reproduciendo algo que contextualmente no tiene sentido (*estaba sentada en el baño*). En el primer caso, queda patente el desconocimiento del alumno del significado *estar en el baño*; en el segundo, el alumno no ha realizado una lectura extensiva⁶ previa, lo cual le ha impedido realizar la traducción de forma acertada.

En las posibles traducciones de *zur Welt bringen* encontramos diferencias de traducción en el registro, que indican asimismo desconocimiento por parte del alumno (*zur Welt bringen* como *parió* (T1), *tuvo* (T2), *dio a luz* (TM). *Parió* sería una forma no adecuada al registro del cuento, *tuvo* sería neutro. Dado el carácter literario del cuento, se propone la traducción *dar a luz*.

Como se ve en el ejemplario, también se pueden practicar expresiones como *Das war so schön, dass der König vor Freude sich nicht zu fassen wusste*, que no ha sido traducida por el alumno. Otras expresiones, como *lag in einem tiefen Schlaf* (9) – *Cayó en un sueño profundo, so ging der Zauberspruch in Erfüllung* (13) – *se cumplió la maldición*, están especialmente relacionadas con los cuentos. Otros ejemplos como *Dornenhecke* (10) o *Dach* (11), sí son palabras de uso más común. La forma de decir la edad de la bella durmiente también

(6) La lectura extensiva es una lectura rápida y silenciosa, cuya finalidad es buscar una información determinada y no analizar el texto. El estudio detallado se realiza con la lectura intensiva que precisa un análisis de las palabras y oraciones. Al detenerse en cada elemento desconocido para buscar una solución, pierde el hilo del texto. Al combinar lectura intensiva y extensiva el alumno va adquiriendo cierta capacidad de comprensión global del texto (cf. Ruzicka-Kenfel 2012: 101-102).

entrañaba dificultades como muestran los ejemplos *wo es gerade fünfzehn Jahre alt ward* – *el día en que la niña cumplió 15 años* (12) o *in ihrem fünfzehnten Jahr* (14) – *cuando cumplió 15 años*.

6.2. Ortografía

(1) *es war so schön, sittsam, freundlich und verständig, dass es jedermann, der es ansah, liebhaben musste* – *simpática y inteligente* (T4) – *simpática e inteligente* (TM)

(2) *Ach, wenn wir doch ein Kind hätten!* – *Oh si tuviéramos un hijo* (6) – *¡Oh, si tuviéramos un hijo!* (TM)

(3) *auf den Bäumen vor dem Schloss regte sich kein Blättchen mehr* – y en los *árboles* delante del castillo las hojas dejaron de moverse (T7) – las hojas de los *árboles* (TM)

En el campo de la ortografía se constatan errores tipográficos, por ejemplo, en la puntuación del texto resultante, pues falta la coma (2); ortográficos en la acentuación, la falta de la tilde sobre la *a* de *árboles* (3) y relacionados con la competencia fonética (1), *simpática y inteligente* (T4) – *simpática e inteligente* (TM) (1). Si bien es cierto que la ortografía no se deriva directamente del proceso traductológico, su dominio sí afecta al producto final, a la traducción resultante.

6.3. Apócope del adjetivo

(1) *Ein großes Fest* – *Una grande fiesta* (T7) – *una gran fiesta* (TM)

(2) *Den bösen Spruch* – *El malo deseo* (T7) – *el mal deseo* (TM)

La posición y apócope del adjetivo se estudia, como queda recogido en el inventario desglosado de competencias del PCIC, en los niveles B1-B2. Desde el punto de vista de la traducción, la dificultad radica en que en alemán no se produce esta apócope, lo que lleva a no tenerla en cuenta en la lengua meta.

6.4. Preposiciones

(1) *Fahne auf dem Dach* – La bandera *en* el tejado (T1) – La bandera *sobre* el tejado (TM)

(2) *Mit lauter Stimme* – *con* voz alta (2) – *en* voz alta (TM)

Las preposiciones son una de las categorías más sencillas de trabajar mediante la traducción. Aquí se

documenta *en* para *auf* (1) (*auf dem Dach*), cuando debería ser la traducción literal sobre (*sobre el tejado*), y viceversa *con* en lugar de *mit* (2) (*Mit lauter Stimme*), cuando debería ser *en* (*en voz alta*). La traducción de las preposiciones, que no presentan una equivalencia en muchos de los casos, es relevante en la práctica de la traducción para obtener textos gramaticalmente correctos.

6.5. Preposición de objeto directo

(1) *wirst du eine Tochter zur Welt bringen* – Traerás al mundo *un hija* (T6) – Traerás al mundo *a una hija* (TM)

Una de las categorías más necesarias de ejercitar, por su inexistencia en lengua alemana, es la preposición de objeto directo de persona. En el ejemplo aquí mostrado se ve cómo los alumnos han suprimido la preposición *a* necesaria en español (*traerás al mundo a una hija* (1))⁷.

6.6. Valencia verbal

(1) *beschenkten die weisen Frauen das Kind* – *regalan el hijo* (T5) – *regalan a la niña* (TM)

También la valencia verbal es un aspecto gramatical que se puede acometer a partir de la traducción. En el caso aquí recopilado el verbo rige objeto directo en alemán, mientras que en español se necesita el objeto indirecto y, por tanto, la preposición *a*.

6.7. Adverbios deícticos

(1) *Was machst du da?* – ¿Qué haces *ahí*? (T1) – ¿Qué estás haciendo *allí*? (T5) – ¿Qué haces? (TM)

Igualmente, los adverbios deícticos aparecen con frecuencia en los cuentos. Por ello, este texto es un buen material para practicar su traducción. Si bien en español hay varias formas de hacerlo en función de la localización y, además, hay que considerar la relación espacial entre los agentes implicados, en el caso aquí presentado se considera mejor elidirlo.

6.8. Formas temporales de pasado

(1) *und weil sie den bösen Spruch nicht aufheben, sondern nur ihn mildern konnte, so sagte sie* – No *pudo* levantar (T1) – no *podía* levantar (TM)

(2) *Der König, der sein liebes Kind vor dem Unglück*

(7) Véase la traducción de Cortés Gabaudan (2019: 248).

gern bewahren *wollte* – El rey, que *quiso* proteger a su querida hija (T1) – el rey que *quiso* salvar a su hija (T7) – *quería* (TM)

(3) das Feuer, das auf dem Herde flackerte, *ward* still und *schief ein* – El fuego *estaba* *quieto y dormía* (T1) – se *quedó* *quieto y durmió* (TM)

(4) da trat die zwölfte hervor, die ihren Wunsch noch übrig *hatte* – que todavía no *dijo* su regalo (T4) – *tenía* un deseo libre (T5) – *había dicho* (TM)

(5) Es geschah, dass an dem Tage, wo es gerade fünfzehn Jahre alt ward, der König und die Königin nicht zu Haus *waren* – la reina y el rey no *estuvieron* en casa (T7) – no *estaban* (TM)

(6) Da ging es allerorten herum, besah Stuben und Kammern, wie es Lust *hatte*, und kam endlich auch an einen alten Turm. – *echaba* un vistazo a los cuartos (T5) – *echó* (TM)

Junto con el léxico, los tiempos de pasado son los aspectos gramaticales que más dificultades de traducción representan para el alumno en esta tipología textual. Las traducciones realizadas por los alumnos varían. Estos transforman un imperfecto en pretérito perfecto o en indefinido cuando la forma imperfecta también debería mantenerse en español (ejemplos 1 y 2). También el trasvase tiene lugar a la inversa, es decir, que en alemán se parte del imperfecto y en español el alumno retoma el imperfecto cuando debería utilizar un indefinido (3, 6). El ejemplo 4 nos da la oportunidad asimismo de practicar el pluscuamperfecto de indicativo, tiempo de pasado necesario, que a menudo se simplifica, erróneamente, con un indefinido.

6.9. Oraciones subordinadas completivas

(1) ließ den Befehl *ausgehen* – Dio *la orden* *que* (T1) – *dio la orden de que* (TM)

Como consecuencia de la interferencia de la lengua alemana tiene lugar este error que se registra también en otros contextos. La oración completiva de un sustantivo exige en español la preposición *de*, regla que el alumno tiende a olvidar o incluso no ha aprendido de forma específica.

6.10. Oraciones subordinadas adverbiales temporales

(1) *ehe* ein Jahr vergeht, wirst du eine Tochter zur Welt bringen. – *Antes que* *pase* (T1) – *antes de que* *un año pasa* (T2) – *antes de pasar* (T3) – *hasta* *termina el*

año (T4) – *antes de que* *pase*, darás a luz a una niña. (TM)

La práctica de las oraciones adverbiales temporales supone también un ejercicio altamente recomendable por su rentabilidad tanto en el discurso oral como en el discurso escrito. En las muestras obtenidas (1) documentamos errores en los nexos (*antes que pase* (T1)), errores en el uso gramatical que exige el nexo (*antes de pasar un año* (T3) – *antes de que pase*), errores en el trasvase de nexos (*hasta* en lugar de *antes de*, (T4)) y errores en el modo que exige el nexo (*antes de que un año pasa* (T2) – *antes de que un año pase*). Ante tanta variedad incorrecta en las formas de traducir, se confirma como útil y necesario practicar este aspecto de la gramática española.

6.11. Conjunciones adverbiales adversativas o consecutivas

(1) Rings um das Schloss *aber* begann eine Dornenhecke zu wachsen – *Pero* (T2) – *Entonces* *empezó a crecer...* (TM)

(2) Mädchen *aber* wurden die Gaben der weisen Frauen sämtlich erfüllt – *pero* (T4) – *pero* todas las bendiciones (T6) – *Entonces* (TM)

Del mismo modo que los conectores de oraciones subordinadas temporales y causales pueden practicarse a partir de este cuento, la conjunción *aber* en alemán, que tiene numerosos significados, puede ser analizada aquí y traducida de diferentes formas. Como muestran los ejemplos, el alumno tiende a la simplificación en la traducción de *aber* mediante la conjunción adversativa *pero*. No obstante, en el cuento muchas veces esta conjunción tiene un valor consecutivo (*entonces*), como se ve en los dos ejemplos aquí mostrados.

6.12. Oraciones subordinadas adverbiales causales

(1) *Weil* er aber nur zwölf goldene Teller hatte – *Pero porque* solo tenía doce platos (T7) – *pero como* solo tenía doce platos (TM)

La presencia de oraciones adverbiales causales en el cuento permite practicar, traduciendo, su construcción. Así se ve el error gramatical que comete el alumno (utilización del nexo *porque* en lugar de *como*) y que se podría corregir, explicar o recordar.

6.13. Oraciones subordinadas adverbiales

relativas

(1) *von welchen* sie essen sollten – *de cuales* ellas deberían comer (T2) *de cuales* podían comer (T7) – *de las cuales* ellas comerían (TM)

(2) und so mit allem, *was* auf der Welt zu wünschen ist – *todo que* se pudiera desear en el mundo (T2) – von *todo que* uno puede desear (T4) – *todo lo que* uno pueda desear (TM)

La traducción de las oraciones relativas, aun cuando parece sencilla, entraña algunas complicaciones que se hacen evidentes en este ejercicio. Como se desprende del ejemplo, el alumno olvida con frecuencia el artículo determinado en la traducción (1). Del mismo modo, también la traducción del pronombre relativo alemán *was* conviene practicarla de forma específica, pues con frecuencia se constatan errores en su trasvase (2).

6.14. El modo subjuntivo

(1) wenn wir doch ein Kind *hätten!* – *Tendríamos* un hijo (T1) – si *podríamos* tener un niño (T4) – ¡Si *tuviéramos* un hijo! (TM)

(2) *ließ* den Befehl ausgehen – Dio la orden que *sean* quemados (T1) – dio la orden de que *fueran* quemados (TM)

Con respecto al modo subjuntivo, podría practicarse no solamente su uso (en el ejemplo (1) se trataría de una oración condicional irreal posible), sino que también se podría practicar la correlación de tiempos en este modo (2). Esto resulta especialmente adecuado debido a que la narración del cuento está contextualizada, de forma que se pueden identificar las relaciones construidas entre los tiempos verbales.

6.15. Oraciones impersonales

(1) *Es waren* ihrer dreizehn in seinem Reiche – *habían* 13 sabias (T4) – *había* trece hadas (TM)

Se puede practicar la construcción impersonal también a partir del cuento. Así se evitarían las interferencias, en este caso de número, del alemán al español.

6.16. Los verbos modales

(1) Es waren ihrer dreizehn in seinem Reiche, weil er aber nur zwölf goldene Teller hatte, von welchen sie essen *sollten*, so musste eine von ihnen daheimbleiben – *tendrían* que comer (T1) – de cuales ellas *deberían*

comer (2) – de las cuales ellas *comerían* (TM)

(2) Die Königstochter *soll* sich an einer Spindel stechen. – *Va a pincharse* (T1) – la hija del rey *se deberá* punzar (T2) – *se pinchará* (TM)

(3) Es *soll* aber kein Tod sein. – *Que no sea* la muerte (T1) – pero no *deberá* ser la muerte (T2) no *va a ser* la muerte (T4) – pero no *morirá* (TM)

Los verbos modales representan un aspecto gramatical que aparece con frecuencia en los cuentos clásicos (Ramírez Sainz 2024a, 2024b, 2025). Su presencia en ellos los hacen especialmente interesantes desde el punto de vista de la traducción alemán/español. Los verbos modales en alemán tienen una carga semántica de la que carecen los verbos modales en español. Así, los primeros tienen una capacidad semántica mucho más variada, lo cual supone un reto para el traductor. En los ejemplos aquí mostrados documentamos casos en los que el alumno hace uso de un verbo modal en español, cuando la modalidad se daría con un tiempo verbal de indicativo: el condicional (1). Los usos 2 y 3 son traducidos por los alumnos de diversas formas (futuro inmediato u otro verbo modal), cuando la traducción idónea aquí sería el futuro simple.

6.17. La negación

(1) und ohne jemand zu grüßen *oder* nur anzusehen – Sin saludar *o* mirar a alguien (T1) – sin mirar *o* saludar (T5) – sin saludar *ni* mirar a nadie (TM)

Como se constata en los ejemplos aquí documentados, el adverbio de negación alemán *ohne* se considera del mismo modo en español. En esta lengua, sin embargo, la negación tiene una influencia en el sintagma posterior. Por ello la partícula negativa influye en la traducción de *oder*, que se reproducirá como *ni*.

6.18. Concordancia

(1) Was ist das für ein *Ding*, das so *lustig* herumspringt? – ¿Qué *cosa* es esa que salta tan *divertido*? (T1) – ¿Qué es esa cosa que salta tan *divertida*? (TM)

(2) dass alle Spindeln im ganzen Königreiche sollten *verbrannt werden* – los husos deben ser *quemado* (T5) – los husos deben ser *quemados* (TM)

(3) Mit *lauter Stimme* – en *voz alto* (T5) – en *voz alta* (TM)

(4) *Sie wollte sich dafür rächen, dass sie nicht eingeladen war* – estaba *invitado* (T5) – estaba *invitada* (TM)

La concordancia corresponde a los aspectos gramaticales que se aprenden en la lengua meta en las fases iniciales. En los ejemplos 1, 3 y 4 la falta de concordancia sería respecto al género; en el ejemplo número 2, respecto al número. En ambas traducciones sería aconsejable incidir en la necesidad de la concordancia en español.

6.19. Los verbos *ser* y *estar*

(1) das Mädchen ganz allein im Schloss *zurückblieb* – la niña *fue* sola en el castillo (T7) – la niña *estaba* sola (TM)

Los verbos *ser* y *estar* conforman una dicotomía que al aprendiente le cuesta interiorizar. El aprendizaje de este aspecto gramatical tiene lugar en el nivel A1–A2, y, como se puede observar en el ejemplo, se utiliza el verbo *ser* en la traducción cuando debería utilizarse el verbo *estar*, pues se describe una localización. La oportunidad de practicar este aspecto gramatical a partir de la traducción es evidente.

En el ejercicio de la traducción pedagógica, la literatura infantojuvenil como texto base supone un recurso literario útil con el objetivo de aplicar los conocimientos de ELE que posee el alumnado.

6.20. Nombre propio

Dornröschen – (1) *Rosa durmiente* (T4) – *Bella durmiente* (TM)

Esta traducción del nombre propio resulta de especial interés por varios motivos. En primer lugar, el alumno traduce, aunque no en su forma diminutiva, el

nombre de la protagonista, que es efectivamente *Rosa*. En segundo lugar, esto tiene especial relevancia, puesto que el nombre del personaje es, simultáneamente, el título del cuento, lo cual tiene una dimensión cultural. *Dornröschen* no se ha traducido nunca por *Rosa*, ni *Rosita*, ni *Rosita silvestre*, que sería la traducción literal más afín. Así lo indica también Cortés Gabaudan (2019: 248) al afirmar que «usamos el título tradicional en español para este cuento, para no desorientar a los lectores, aunque en el idioma original el cuento se llama con el nombre de la protagonista: literalmente algo como *rosita de espinas*, es decir, la ‘*rosa silvestre*’». Aun así, y aunque la traducción realizada por el alumno no sea correcta debido a razones relacionadas con convenciones literarias ya muy instauradas, sí que merece una discusión en el aula, en la que se cuestione la traducción del nombre de la protagonista y el título del cuento acuñado en la cultura meta.

7. Conclusiones

Como puede desprenderse de este estudio, la traducción pedagógica es una herramienta muy válida a la hora de identificar y practicar aspectos gramaticales y léxicos en una lengua extranjera. Como ya señalara Grellet (1991), la traducción pedagógica es un medio para aprender la lengua, para que el profesor pueda cerciorarse de la correcta comprensión por parte del alumno y para profundizar en significados léxicos, en el dominio gramatical y en cuestiones culturales. El objetivo de este tipo de traducción consiste en practicar la lengua extranjera y ofrecer una prueba diagnóstica para alumno y profesor. Los medios a disposición del alumno en esta tarea son los diccionarios de consulta usuales. Las ventajas de la traducción pedagógica han sido reconocidas por muchos autores desde los años 80 hasta la actualidad (Delisle 1996, Gibert 1989, De Arriba García 1996, Arbuckle 1990, Pegenaute 1996, Corbacho 2005, Ruzicka-Kenfel 2002, García Benito 2019 o Asquerino y Estrada Chichón 2024).

En el ejercicio de la traducción pedagógica, la literatura infantojuvenil como texto base supone un recurso literario útil con el objetivo de aplicar los conocimientos de ELE que posee el alumnado. En la traducción pedagógica, los textos pueden ser ajenos a un contexto (Grellet 1991), pero precisamente en el caso del cuento clásico, género compacto, independiente y accesible por sus propias características, la contextualización se produce en el texto mismo. Además, el género del cuento de hadas presenta una

serie de características que lo hacen especialmente atractivo para los propósitos aquí perseguidos: se adapta a las limitaciones curriculares (escasez de horas lectivas) y a la competencia lingüística del alumno. Se trata, además, de narraciones atractivas, más o menos conocidas, que, en general, gozan de aprobación por parte de los alumnos. Tienen una extensión breve, una estructura sencilla, una trama amena, los personajes son arquetípicos y las narraciones están cargadas de fantasía y simbolismo.

En el estudio aquí desarrollado se ha elegido el cuento de *Dornröschen*, es decir, *La bella durmiente*, con el objetivo de ofrecer al alumno una narración ya conocida.

Una vez que los alumnos realizaron las traducciones (alumnado germanoparlante, universitario y de un nivel B2), se comprobó que las categorías en las que se detectaron las mayores dificultades fueron el léxico, la ortografía (si bien esta no es un problema de traducción o dificultad traductológica propiamente dicha), el apócope del adjetivo, las preposiciones, la preposición de objeto directo, la valencia verbal, los adverbios deícticos, las formas temporales de pasado, las oraciones subordinadas completivas, las oraciones subordinadas adverbiales temporales, las conjunciones adverbiales adversativas o consecutivas, las oraciones subordinadas adverbiales causales, las oraciones subordinadas adverbiales relativas, el modo subjuntivo, las oraciones impersonales, los verbos modales, la negación, la concordancia, los verbos *ser* y *estar* y los nombres propios.

Después se compararon los resultados obtenidos, en este caso, las dificultades en traducción, con el inventario gramatical del PCIC. Una comprobación

equivalente del ámbito léxico sería igualmente posible, pero ha quedado aquí excluida por sobrepasar los límites de la extensión de la publicación. La comparación entre los aspectos gramaticales en ELE de dificultad para el alumno resultantes de la traducción coincidieron con su clasificación en el inventario gramatical del PCIC. A partir de la traducción, los alumnos mostraron que su nivel de ELE era, como correspondía a su desarrollo curricular, un B2. Dadas las dificultades que se documentaron a partir de este ejercicio, se pusieron de manifiesto aquellos aspectos a los que el alumno debería prestar más dedicación para afianzar el nivel B2.

El análisis de los errores producidos en el ejercicio de traducción pone de relieve que las carencias del alumnado se sitúan, sobre todo, en el nivel B1-B2 en aspectos como los relativos (apartado 7.3 del PCIC), los pasados (apartado 9.1.), el uso del subjuntivo (apartado 9.2.), las oraciones temporales (apartado 15.3.1.) y las causales (apartado 15.2.4.).

En la traducción se cometieron errores en aspectos gramaticales que habían sido previamente aprendidos y tendrían que haber sido adquiridos, lo cual justifica la idoneidad de practicar la traducción pedagógica en el aula de ELE para repasar contenidos, modificarlos o afianzarlos.

Una vez vistas las numerosas posibilidades que ofrece la traducción pedagógica de las dos primeras páginas del cuento de hadas de *Dornröschen* (*La bella durmiente*), que van desde la práctica de contenidos léxicos y gramaticales, a reflexiones de tipo cultural y pragmático, pasando por posibilitar la identificación del nivel de ELE del alumno, y permitiendo inferir aspectos de dominio insuficiente por su parte, se revela como útil y efectivo el ejercicio de la traducción pedagógica de este tipo de texto de la literatura infantojuvenil en el aprendizaje de ELE.

Bibliografía

- Arbuckle, F. (1990). Translation into the Second Language in Language Teaching and for Professional Purposes. En G. M. Anderman y Rogers, M. A. (Eds.), *Translation in Teaching and Teaching Translation* (pp. 23-32). Guildford.
- Asquerino Egoscóbal, L., y Estrada Chichón J. L. (2024). La traducción pedagógica en la enseñanza de lenguas extranjeras: Una revisión sistemática de los artículos científicos publicados en los últimos cinco años. *Didáctica. Lengua y literatura*, 36, 89-100.
- Carreres, Á., Muñoz-Calvo, M. y Noriega-Sánchez, M. (2017). Introduction. Translation in Spanish language teaching: the fifth skill/La traducción en la enseñanza del español: la quinta destreza. *Journal of Spanish Language Teaching*, 4(2), 99-109. <https://doi.org/10.1080/23247797.2017.1419030>
- Consejo de Europa (2002). Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Instituto Cervantes y Grupo Anaya. Recuperado el 30 de junio de 2025, de <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>
- Corbacho Sánchez, A. (2005). Notas sobre la traducción en la enseñanza de lenguas extranjeras. En *Revista de Enseñanza Universitaria*, 26, 35-43.
- Cortés Gabaudan, H. (2019). *Los cuentos de los hermanos Grimm tal como nunca te fueron contados*. Primera edición de 1812: la versión de los cuentos antes de su reelaboración literaria y moralizante. La Oficina.
- De Arriba García, C. (1996). Introducción a la traducción pedagógica. En *Lenguaje y textos*, 8, 269-284.
- Delisle, J. (1996). Définition, rédaction et utilité des objectifs d'apprentissage en enseignement de la traduction. En I. García Izquierdo y J. Verdegal (Eds.), *Los estudios de traducción: un reto didáctico* (pp.13-43). Castelló de la Plana.
- García Benito, A. B. (2019). Vuelta a escena de la traducción en la enseñanza de lenguas extranjeras. *Hermeneus. revista de la Facultad de Traducción e Interpretación de*

- Soria, 21, 197-234.
- Gasca, L. (2017).** Las posibilidades de la traducción pedagógica en la enseñanza del español como segunda lengua. *Estudios de Lingüística Aplicada*, 66, 205-232. <https://doi.org/10.22201/ena-llt.01852647p.2017.66.837>
- Gibert, T. (1989).** Las prácticas de la traducción y el proceso de adquisición de la L1. En *Actas del VI Congreso Nacional de Lingüística Aplicada. Adquisiciones de Lenguas: Teoría y aplicaciones* (pp. 272-275). Asociación Española de Lingüística Aplicada.
- Grellet, F. (1991).** *Apprendre a traduire*. Presses Universitaires de Nancy.
- Grimm, J. y Grimm, W. (2024).** *Die Kinder- und Hausmärchen der Brüder Grimm*. Beltz.
- Lavault, E. (1985).** *Fonctions de la traduction en didactique des langues: apprendre une langue en apprenant à traduire*. Didier Érudition.
- Liashuk, X. (2019).** Facets of translation in foreign language education: a tentative classification of forms and uses. *Journal of Language and Cultural Education*, 7(3), 58-78. <https://doi.org/10.2478/jolace-2019-0021>
- Instituto Cervantes (2006).** *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Recuperado el 30 de junio de 2025, de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/indice.htm
- Pegenaute, L. (1996).** La traducción como herramienta didáctica. En *Contextos*, 14(27-28), 107-125.
- Ramírez Sainz, L. (2024a).** Hänsel y Gretel. Acercamiento al cuento y retos traductológicos (alemán-español). En B. Lozano Sañudo, E. Sánchez López y F. Robles Sabater (Eds.), *Cruzando puentes. Nuevas perspectivas sobre la traducción del alemán y el español* (pp. 277-300). Frank&Timme.
- Ramírez Sainz, L. (2024b).** Rumpelstilzchen, traducción pedagógica a partir de un cuento de los hermanos Grimm. En A. Montes Sánchez (Ed.), *La traducción y la interpretación desde y hacia Europa* (pp. 271-278). Comares.
- Ramírez Sainz, L. (2025).** Schneeweißchen und Rosenrot: Sprachmittlung durch pädagogisches Übersetzen (Deutsch-Spanisch). En *Studia translatorica* (en evaluación).
- Ruzicka-Kenfel, V. (2002).** Adquisición lingüística a través de textos literarios: Cuentos populares en la enseñanza de lengua alemana en traducción. En *Babel A.F.I.A.L.: Aspectos de filología inglesa y alemana*, 11, 99-126.
- Sánchez, A. (2018).** Validación empírica del potencial pedagógico de la traducción: la atención a la forma en actividades colaborativas de traducción. *Journal of Spanish Language Teaching*, 4(2), 136-151. <https://doi.org/10.1080/23247797.2017.1408970>



Magazin

REVISTA DE GERMANÍSTICA INTERCULTURAL

Gutachter*innen der 33. Ausgabe

Revisoras y revisores del número 33

Magazin möchte sich bei folgenden Personen bedanken, die für diese Ausgabe im *Double Blind Peer-Review* wissenschaftliche Artikel begutachtet haben, wobei hier sowohl die angenommenen wie die abgelehnten Beiträge berücksichtigt werden:

Magazin agradece la colaboración de las siguientes personas que, teniendo en cuenta tanto los manuscritos aceptados como los rechazados, han revisado artículos científicos (*Double Blind Peer-Review*) para este número:

Dra. Laura Arenas García
Universitat de les Illes Balears

Victoria Isabel Miralles Wieczorek
Universidad de Alicante

Noemí Barrera Rioja
Universitat de València

Dra. Cristina Paneque de la Torre
Universitat de València

Dra. Nathalie Besse
Universitat de València

Dr. David Pérez Blázquez
Universidad de Alicante

Dra. Patricia Buján Otero
Universidad de Vigo

Dra. Laura Ramírez Sainz
Universität Siegen

Dra. Teresa Cañadas García
Universidad Complutense de Madrid

Dra. Patricia Rojo Lemos
Universidad Rey Juan Carlos

María Carbonell Saiz
Universitat de València

Dra. Joana Romano Álvarez
Universität Innsbruck

Dra. María Pilar Castillo Bernal
Universidad de Córdoba

Dra. Elena Serrano Bertos
Universidad de Alicante

Dra. Silvia Cataldo
Universidad de Alicante

Dra. María Mar Solino Pazó
Universidad de Salamanca

Dra. Maricel Esteban Fonollosa
Universitat de València

Dra. Andrea Springer
Universidad de Valladolid

Dra. María Fernández de Casadevante
Universidad Rey Juan Carlos

Dra. Paula Torres López
Universidad de Córdoba

Dra. Rocío García Jiménez
Universidad de Málaga

Dra. Pino Valero Cuadra
Universidad de Alicante

Dr. Pedro Ivorra Ordines
Centro Universitario de la Defensa Zaragoza

Dra. Laura Wiemer
Universität Wuppertal

Jesús Manuel Millán Vidal
Universität Innsbruck



Magazin

REVISTA DE GERMANÍSTICA INTERCULTURAL

Magazin

REVISTA DE GERMANÍSTICA INTERCULTURAL

Magazin

REVISTA DE GERMANÍSTICA INTERCULTURAL

DaF-Verbände in Spanien und ihr Dachverband, die FAGE

Asociaciones de germanistas y de profesorado de alemán en España y su federación, la FAGE



Federación de Asociaciones de Germanistas y Profesorado de Alemán en España (FAGE)

Presidente

Daniel F. Hübner (AAGYPA)

Vicepresidentes

Universidades y Responsable de Comunicación

Johanna Vollmeyer (AMG)

Primaria, Secundaria, EEOOI

Esteve Ramos (AGPACV)

Secretaria

Montserrat Bascoy Lamelas (AGX)

Tesorero

Jordi Jané Lligé (AGC)

Vocales

Magarita Cardoso Culatto (ACG)

Isabel Gallego Gallardo (AGA)

Virtudes García Guirao (APASEB)

Ana Mansilla Pérez (AMUDAL)

Andreas Oestreicher Allamand (GERN)

<https://www.fage.es>



Asociación Aragonesa
de Germanistas y
Profesores de Alemán

Asociación Aragonesa de Germanistas y Profesores de Alemán (AAGYPA)

Dpto. de Filología Inglesa y Alemana

Facultad de Filosofía y Letras

Universidad de Zaragoza

Avda. de San Juan Bosco, 7

50009 Zaragoza

aagypa@gmail.com



Asociación de Profesorado de Alemán de Secundaria de Baleares (APASEB)

IES RAMON LLULL

Av. Portugal, 2

07012 PALMA

apaseb.balears@gmail.com



Asociación Canaria de Germanistas (ACG)

Plaza de Cairasco, nº 5, 2º B

35002 Las Palmas

acgermanistas@gmail.com



Asociación de Germanistas de Andalucía (AGA)

EOI Cádiz. Departamento de Alemán

Calle Pintor Sorolla, 15

11010 Cádiz

www.germanistasandalucia.es



Associació de Germanistes de Catalunya (AGC)

c/ Roger de Flor, 224
08025 Barcelona
associaciogermanistescatalunya@gmail.com



Associació de Germanistes i Professors d'Alemanys de la Comunitat Valenciana (AGPACV)

Departament de Filologia Anglesa i Alemanya
Facultat de Filologia, Traducció i Comunicació
Avda. Blasco Ibáñez, 32
46010 Valencia
agpacv@uv.es
<https://www.agpacv.es/>



Asociación Galega de Xermanistas (AGX)

Rúa Ulpiano Villanueva, 1-2
15702 Santiago de Compostela (A Coruña)
infoagx@gmail.com agxdirectiva@gmail.com
<http://agxermanistas.org>



Asociación Madrileña de Germanistas (AMG)

Departamento de Filología Moderna
Universidad de Alcalá
c/Trinidad, 3
28801 Alcalá de Henares
amgermanistas@gmail.com
georg.pichler@uah.es



Asociación Murciana para la Difusión del Alemán (AMUDAL)

Infanta Cristina, 1
30007 Murcia
anamansi@um.es



Asociación de Germanistas de Euskadi, La Rioja y Navarra (GERN)

c/o Cristina Jarillot
Departamento de Filología Inglesa y Alemana y de Traducción e Interpretación
Paseo de la Universidad, 5
E-01006 Vitoria-Gasteiz
gervorstand@yahoo.de

Werben Sie bei uns / Anúnciate en Magazin

Größen

Umschlagrückseite

Umschlaginnenseite hinten

Umschlaginnenseite vorne

1 Seite (210 x 297 mm)

1/2 Seite (210 x 148 mm)

1/4 Seite (105 x 148 mm)

Für eine bessere Wirkung der Anzeige stimmen die Rahmen mit dem Seitenrand überein (DIN A4)

Medidas

Contraportada

Interior contraportada

Interior portada

1 página (210 x 297 mm)

1/2 página (210 x 148 mm)

1/4 página (105 x 148 mm)

Para más impacto, los márgenes van hasta el borde de la página (DIN A4)

Zahlung nach Erhalt des Probeexemplars:

Kontoinhaber: Asociación de Germanistas de Andalucía (AGA)

Kontonummer:
ES72 1491 0001 2320 4221 6826

Kreditinstitut: Triodos

Verwendungszweck: Werbung Magazin Ausgabe NR. (angeben)

Pago tras recibo del ejemplar de muestra a:

Titular de la cuenta corriente: Asociación de Germanistas de Andalucía (AGA)

Nº de cuenta:
ES72 1491 0001 2320 4221 6826

Banco: Triodos

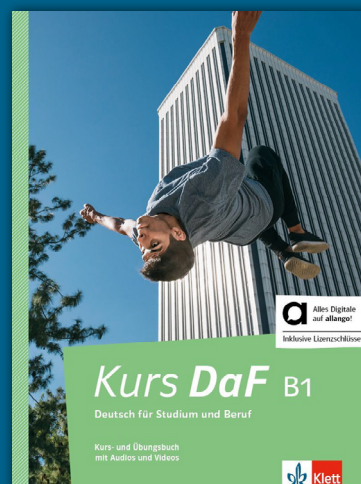
Concepto: "Publicidad Magazin Nº (indicar el número)"



[www.klett-sprachen.es/
kurs-daf](http://www.klett-sprachen.es/kurs-daf)

ERFOLGREICH AUF KURS BLEIBEN

Das neue Lehrwerk Kurs DaF für Studierende und Lerngewohnte ab 16 Jahren fördert konsequent die Selbstlernkompetenz, führt zu schnellen Lernerfolgen und ist flexibel für verschiedene Kursformate nutzbar.



Wirksamer Unterricht mit Materialien von Klett Sprachen

